

FINTOR GÁBOR

# IMPLEMENTÁCIÓ ÉS TANULÓI ATTITÜDÖK

**A mindennapos testnevelés  
funkciója egy hátrányos helyzetű régió  
iskoláiban**





Fintor Gábor kulturális intézményvezető, kommunikációtanár, emberi erőforrás tanácsadó, oktatáskutató. Kutatási érdeklődésének centrumában az egészségmagatartási szokások és az egészséget meghatározó magatartási tényezők állnak.

A nyírtleki Fintor Gábor doktori értekezését 2018-ban védte meg a Debreceni Egyetemen, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program keretében.

A könyv egyik legnagyobb eredménye, hogy rámutat a sokszor felvetett kérdésre: hogyan fogadják a fiatalok a mindennapos tanórai testnevelés bevezetését? A válasz egyértelműen pozitív, ami talán mindenkit meggyőz arról, hogy a fiatalok egészségtudatos nevelésében maguk az érintettek is érzik a mozgás és az egészséges életmód fontosságát.

A kutatás és a kapott válaszok értelmezéséhez érdemes az egész könyvet, különösen a kutatási eredményeket bemutató fejezeteket tanulmányozni.

*Dr. habil Szabó József*  
*egyetemi docens*



# IMPLEMENTÁCIÓ ÉS TANULÓI ATTITÚDÖK



**FINTOR GÁBOR**

**IMPLEMENTÁCIÓ  
ÉS TANULÓI  
ATTITÜDÖK**

**A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS  
FUNKCIÓJA EGY HÁTRÁNYOS  
HELYZETŰ RÉGIÓ ISKOLÁIBAN**

**BELVEDERE**  
MERIDIONALE

2019. Szeged

*Lektorálta:*  
Dr. Kovács-Nagy Klára  
egyetemi adjunktus  
Nevelés-és Művelődéstudományi Intézet  
Debreceni Egyetem

*Borítóterv:*  
Majzik Andrea

ISBN 978-615-5372-94-0 (print)  
ISBN 978-615-5372-95-7 (online PDF)

© Fintor Gábor szerző, 2019  
© Belvedere Meridionale, kiadó, 2019

# TARTALOM

<b>1. ELŐSZÓ .....</b>	<b>7</b>
<b>2. BEVEZETÉS .....</b>	<b>11</b>
<b>3. AZ ELMÉLETI KERET .....</b>	<b>17</b>
<b>4. A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS BEVEZETÉSE .....</b>	<b>45</b>
<b>5. TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEK, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ISKOLAI TESTNEVELÉSRE .....</b>	<b>71</b>
<b>6. A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS ÉRINTETTJEI, A 10-14 ÉVES TANULÓK ÉLETMÓDJÁRÓL – A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN .....</b>	<b>83</b>
<b>7. EMPIRIKUS KUTATÁS .....</b>	<b>111</b>
<b>8. ÖSSZEGZÉS .....</b>	<b>177</b>
<b>9. KÖVETKEZTETÉSEK .....</b>	<b>183</b>
<b>10. A HIVATKOZOTT IRODALOM .....</b>	<b>187</b>
<b>11. MELLÉKLETEK .....</b>	<b>209</b>





# 1. ELŐSZÓ

Az olvasó egy olyan könyvet tart a kezében, ami a testnevelés mai modern értelmezéséhez későbbi munkák alapjául szolgáló összegzést is ad a konkrét kutatások eredményeinek bemutatása mellett. A bevezetés időszakában komoly viták kereszttüzébe került a Magyarországon 2012-ben hatályba lépett köznevelési törvény, aminek értelmében a 2012/2013-as tanévtől – felmenő rendszerben, az 1., 5. és 9. évfolyamoktól kezdődően – bevezették a mindennapos testnevelést. Az új Nemzeti Alaptanterv (NAT) szabályozza az iskolai testnevelés tartalmát is, hangsúlyosabban kezeli az egészségcélakat, részletesebben és fókuszáltabban szabályozza, valamint határozza meg a kognitív ismeretanyagot, az emocionális és szociális fejlesztést lehetővé tevő feladatokat.

A szerző fontosnak tartotta a fogalmak tisztázását, egyértelműsítését, ráirányítja a figyelmet a testkultúra megítélésének változására. Tisztázza a sport és a testnevelés kapcsolatát, rávilágít arra, hogy a testnevelés tervszerű és céltudatos nevelés, ami a testgyakorlatok és játékok mellett szervezett értékrendszert kialakító személyiségfejlesztő folyamatként kezelhető. Ezzel kapcsolatosan kiemeli, hogy a testnevelés során, de még inkább a sportban olyan személyiségjegyek fejlesztésére is lehetőség nyílik, ami a mindennapi életben kevésbé jellemző, de ezzel együtt ma a munkaerő piaci igényeknek való megfelelés szempontjából egyre fontosabbak.

A könyv egyik igen értékes fejezete az általános iskolai testnevelés hazai történetének és a nemzetközi vonatkozásoknak bemutatása. Ezt azért is érdemes kiemelni, mert eddig a testnevelés a többi tárgyhoz képest háttérbe szorult, így a múltira vonatkozó kutatások ilyen szintű összefoglalása még nem történt meg. Így ez a rész későbbi történeti kutatás alapjaként, háttéranyagaként is megjelenhet. A szerző összegyűjtötte azokat a nemzetközi kutatási eredményeket, amik a testnevelés fogadtatásáról, megítéléséről szóltak. Ezek a kutatások nagy segítséget jelentenek a hazai eredmények értékeléséhez.

A szerző a hazai és nemzetközi szakirodalom feldolgozásával az ifjúságot érintő legtöbb területet részletesen bemutatja. Az egészséges életmód területén belül kitér a médiafogyasztásra, a táplálkozásra, az egészségtudatosságra, a rendszeres fizikai aktivitásra és a különböző rizikós faktorokra.

A közoktatás-fejlesztési beavatkozások sikerességét és eredményességét alapvetően befolyásolják az azokat jellemző implementációs folyamatok. Elsősorban arra mutatnak rá, hogy a beavatkozások elérik-e, és ha igen, tudják-e tartósan alakítani a

pedagógiai folyamatokat, másrészt azt, hogy mely területeken milyen változások történtek. A neveléstudományi kutatás a hetvenes-nyolcvanas évektől kezdődően foglalkozik a közoktatásfejlesztési-beavatkozások implementációs folyamataival, próbálja feltérképezni az implementációs folyamatok hatásmechanizmusait. Ez azért is fontos, mert a közoktatás-fejlesztési beavatkozások résztvevői és érintettjei nehezen megismerhető, komplex és dinamikus rendszerekben működnek. Az oktatási szektor olyan kiterjedt rendszer, melyhez bonyolult érdekcsoportok sokasága kapcsolódik. Ilyen rendszerekben a változások kiszámíthatatlan folyamatok, ezért szükségszerűen számolni kell implementációs deficitekkel, az implementáció nem várt, legtöbb esetben negatív hatásaival. Ennek ellenére számos kutatási eredmény igazolja, hogy a nagyfokú komplexitás kezelésével, tanulórendszerek működtetésével az oktatás területén kontextustól függetlenül érhető el eredményes és hosszútávon fenntartható változás.

Minden innovációhoz jellemzően kapcsolódik olyan terv, mely meghatározza a célokat és a várható eredményeket, valamint ezek tervezett megvalósítási módjait. Az implementáció folyamatait vizsgálva két alapvető modellt különböztettünk meg: a programozott (vagy top-down modellt) és az adaptív-evolúciós megközelítést (vagy a bottom-up modellt). Egy másik értelmezés szerint az implementációs folyamat makro-, mezo- és mikro szinten kezelhető. A két terminológia nem feltétlenül váltja ki egymást, legtöbbször a két értelmezési rendszert együttesen használják, hiszen ily módon lehet a leginkább érzékeltetni, hogy a vizsgálatok mely területet tekintik a legnagyobb vagy éppen legkisebb értelmezhető rendszernek. A különböző szintek elemei önszervező jelleggel szinteken belül és szintek között is erős kölcsönhatásban állnak egymással.

A könyv szerzője kutatásában az adaptív evolúciós megközelítést használja, és alapvetően a mikro, illetve több vizsgálat összevetésével a mezo szinten mutat fel eredményeket. A keresztmetszeti vizsgálatok 3 megyét (Hajdú-Bihar megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye) érintettek, és az ok-okozati területre is rávilágítottak. A kutatás lényegében minden fiatalokat érintő területre kiterjedt. Talán az egyik legnagyobb eredménye, hogy rámutat a szkeptikusok által sokszor felvetett kérdésre: hogyan fogadják a fiatalok a mindennapos testnevelés bevezetését? A válasz egyértelműen pozitív, ami talán mindenkit meggyőz arról, hogy a fiatalok egészségtudatos nevelésében maguk az érintettek is érzik a mozgás és az egészséges életmód fontosságát. A kutatás és a kapott válaszok értelmezéséhez érdemes az egész könyvet, különösen a kutatási eredményeket bemutató fejezeteket átolvasni. A téma iránt érdeklődőket mindez bátrabb saját kutatásra inspirálhatja.

**Dr. habil Szabó József**  
egyetemi docens

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom egykori témavezetőmnek, dr. habil Szabó Józsefnek, aki a kezdetektől fogva „tárt karokkal fogadott” a kutatói életben, általa ismertem meg (és szerettem is meg) a tudományos világot. Folyamatos motivációs forrást jelentett hozzáállása, támogatása, lelkesedése. Neki köszönhetem, hogy kialakult kutatói szemléletmódom.

Köszönettel tartozom prof. dr. Pusztai Gabriella programvezetőnek (Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program), akinek kutatói szemináriumain (kivétel nélkül mindegyiken) részt vettem doktoranduszként, melyek során számos ismerettel gazdagodtam. Hálaival tartozom neki, hogy kutatói tanulmányaim elején segített pontosítani, tisztázni kutatói témámat, mindig segítőkész volt fogadóóráin, közösen alakítottuk ki kutatásunk elméleti keretét.

Köszönettel tartozom dr. habil Rétségi Erzsébetnek, dr. Kovács Klárának, dr. Perényi Szilviának, dr. Nagy Ágostonnak hasznos opponensi javaslataikért, jelentős szerepet játszottak a téma elmélyítésében, letisztulásában. Köszönettel tartozom dr. Koi Balázs főiskolai tanárnak a kommunikációs technikában, valamint a nyelvhelyességben nyújtott kimagasló segítségéért, mely a konferenciákra történő felkészülésemet is segítette.

Megköszönöm azon szerzőtársaim munkáját, akikkel közös tanulmányokban, konferenciákon vettem részt, és azon doktorandusz kollégáimnak is hálás vagyok, akik írásaimat értékes meglátásaikkal csiszolták, javították.

Végül, de nem utolsó sorban nagyon köszönöm szépen családomnak (szüleimnek), feleségemnek a kitartó, önzetlen támogatást, mellyel létrejöhett ez az könyv.



## 2. BEVEZETÉS

### A TÉMA RELEVÁNCIÁJA

A gyermekek testi, lelki, szellemi egészségében a rendszeres, így a mennyiségileg és minőségileg is megfelelő testmozgás elengedhetetlen fontossággal bír (Csányi–Révész 2015). Fiatalkorban rögzülnek azok a minták, melyek egész életünkre hatással lesznek, ezért kiemelkedően fontos téma a gyermekek egészsége és egészségmagatartása (Rácz 2005, Fintor 2016a). Az egészséget veszélyeztető magatartási tényezők közül az egészségtelen táplálkozás, a mozgásszegény életvitel és a rizikómagatartások (dohányzás, alkohol- és kábítószer-fogyasztás, korai szexuális élet) emelkednek ki. Ezek között is az egészségtelen táplálkozás és az inaktív életmód 2010-ben a legjelentősebb rizikófaktornak számított a Föld összlakosságát tekintve (Lim és mtsai 2012). 2013-as adatok szerint pedig a rendszeres fizikai aktivitás hiánya a negyedik leggyakoribb kockázati tényező. A gyermekek életmódja (táplálkozás, mozgás, rizikómagatartás) a népesség egészségi állapotának meghatározása szempontjából is jelentős, hisz ők lesznek a jövő munkásai, adófizetői, akiknek az egészségi állapota az ország gazdasági működése szempontjából is meghatározó. Ha korai életkorban támogatjuk az egészséges választásokat, akkor ez felnőttkorban is pozitív egészségkimenettel járhat (Páll 2004). Minarro (2009) szerint szükséges, hogy a sportolási szokásokat már gyermek-, illetve serdülőkorban kialakítsuk, mert az hatással lesz a későbbi felnőttkori fizikai aktivitásra is. Barnett és mtsai (2008) is megerősítik, hogy a gyermekkorban szerzett értékek nagyban meghatározzák a felnőttkori életvitelt (ezzel 2016-os tanulmányunkban is foglalkozunk Fintor 2016b)). Fritz (2009) hangsúlyozza, hogy az egészségmagatartás akkor megfelelő, ha korai életszakaszokban kialakult szokások jellemzik.

Azonban a gyermekek, fiatalok napi szintű inaktivitása a világ számos társadalmában probléma, pedig több, a fent említettekhez hasonló tanulmány bizonyítja, hogy a gyermekek aktivitása és jövőbeni egészségi állapotuk között összefüggés van (Sallis és mtsai 2000, Karsai és mtsai 2013).

Az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak a napi közepes intenzitású 60 perces mozgás tekinthető elfogadottnak. Alapvetően az *aerob* jellegű testedzés fontos, azonban az egészséges fejlődés miatt heti 3 aerob, valamint erősítő–izom, csont mozgásprogram is szükséges a WHO 2010-es ajánlása alapján (Strong és mtsai 2005a, Balogh 2015).

További probléma, hogy az iskolai évek alatt a rendszeres fizikai tevékenységek egyre inkább csökkennek (Viciano és mtsai 2014, Krombholz 2014). Balogh (2015) nemzetközi tanulmányokat vizsgálva megállapítja, hogy a fizikai aktivitás szintje serdülőkorig növekszik, majd a 13 éves kort követően elkezdi visszaesni.

Elemzésünk célcsoportja mindezek alapján az a korosztály, melyben a pszichoszociális fejlődés választóvonalra tapasztalható, azaz a 10-14 évesek, a felső tagozatos általános iskolai tanulók. Balogh (2015) kiemeli azt is, hogy a mozgás iránti motiváció kialakítása kulcsfontosságú tényező ebben az életszakaszban, így a később részletesen bemutatott szocializációs ágenseknek fontos szerepük van.

Az is probléma, hogy a nemzetközi ajánlásokat figyelembe véve (Strong és mtsai 2005b) a magyar fiatalok nem mozognak eleget (Németh 2010, Karsai és mtsai 2013, Perényi 2014), a fentebb említett korcsoport fizikai aktivitása egészségük szempontjából nem kielégítő (Barabás–Nagy 2012). Sőt, hazánkban a kutatók évtizedek óta negatív jelzőket használnak a sportolást illetően a lakosságra vonatkozóan (Gál 2008). Az OECD<sup>1</sup> felmérések elemzéséből pedig az látszik, hogy a magyarok az egészségi állapotukat kedvezőtlennek tartják (Balogh 2015).

A szabadidő hasznos eltöltésében a sportolásnak kiemelt szerepe van, ahogy Pusztai (2009) Coleman (1961) társadalmi tőkeelmélete alapján kiemeli: a sport az extrakurrikuláris tevékenység kitüntetett formája, hiszen longitudinális vizsgálatok bizonyítják, hogy a sport összefügg a jegyek, tesztteredmények, felvételi eredmények alakulásával, tehát a sporttevékenység hozzájárul az iskolai teljesítmény növeléséhez is. Továbbgondolva, a testnevelés tantárgyhoz való pozitív hozzáállás a tanulmányi eredményekben is megmutatkozik (Kretschmann – Wrobel 2014).

A megfelelő fizikai aktivitás egyik „legnagyobb ellenfele”, hogy napjainkban a fiatal korosztály életében elterjedt az ülő életmód (Balogh 2015), és a szabadidő eltöltésének módjai közül kiemelkedik a passzív képernyőhasználat (Németh 2014). A legkedveltebb szabadidős kapcsolódási forma a 2000-es évek eleje óta a televíziózás, később az internetezés (Bauer–Szabó 2012), valamint az okostelefon használata (Buckingham 2009, Ács–Borsos–Rétságai 2011, IPSOS 2012, Magyar Ifjúságkutatás 2016) lett. Európai országok vizsgálatai szerint a tanulók 78%-a rendszeresen használja az internetet (ESPAD 2015).

A szocializációs színterek közül a család mellett az intézményes nevelés-oktatás járulhat döntően hozzá, hogy az egészségfejlesztő célok megvalósuljanak a sportoláson keresztül (Bognár és mtsai 2005), hiszen az intézményes nevelés minden magyar állampolgár számára 16 éves korig kötelező. Ezáltal az iskolai testnevelés és sport nevelő és szocializációs hatásából a társadalom minden tagja részesül.

---

<sup>1</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)

Az iskolai testnevelés egészségügyi hatásai közvetlenül képesek a teljes iskolás populációra egészségfejlesztő hatást gyakorolni, hisz a testnevelésórán kapott mozgásmennyiség jelentős mértékben járul hozzá a napi ajánlott fizikai aktivitási szinthez. Az iskolának kiemelkedő funkciója van, hisz a tanulók az ébren töltött idejük 45-60%-át az iskolában töltik. A testmozgást az energiafelhasználás mértéke alapján különböző intenzitászónákba soroljuk, melyeket a nemzetközi szakirodalom az ülő, a könnyű, a közepes, a mérsékelt és a nehéz kategóriákba helyez (Révész–Csányi 2015). Az iskolában a Testnevelés és sport műveltségi terület többféle módon (tanórai keretekben, tanórán kívüli foglalkozásokon, testnevelési projektekben, rekreációs célú sporttevékenységek során, a testnevelés és sport adott iskolán belüli beágyazottság függvényében) egyrészt célzottan, másrészt közvetetten bevési a felnövekvő személyiségbe a testkultúra értékvilágának alapjait (Rétsági 2015b).

A mindennapi élet színterei közül tehát az oktatási intézmények azok a helyek, melyeknek több százéves hagyományuk van az egészséges életmódra nevelésben (Kéri 1998), melynek témakörével foglalkoztunk (Fintor 2015). Ezért fontos, hogy a rendszeres fizikai aktivitást az oktatási intézmények értéként kezeljék, elősegítsék a mozgással kapcsolatos pozitív attitűd kialakulását, az aktív életmód melletti elköteleződést (Csányi 2010, Fintor 2014a). Ennek tükrében az iskolát az egészségfejlesztés egyik legfontosabb színterének tekinthetjük (Somhegyi 2012). Az iskolarendszer, és különösképpen a tanulók körében kedvelt tantárgy, a testnevelés (Hamar 2008, Neulinger 2009) arra szolgál, hogy a gyermekek testét (Kirk 1998) és lelkét (Rose 1990) formálja, hozzájárul a tanulók napi minimális, megfelelő intenzitású fizikai aktivitásához (Morgan és mtsai 2007). A közoktatásban lehetőség kínálkozik a tanulók személyiségének fejlesztésére, ahol értéként jelenik meg az egészség és a szabadidő hasznos eltöltése is (Révész–Csányi 2015).

A közoktatás fejlesztési intervenciójának sikerességét és eredményességét jelentősen meghatározzák az azokat jellemző implementációs folyamatok. Ezek alapján kiderül, hogy a beavatkozások elérik-e a céljukat, és ha igen, tudják-e tartósan alakítani a pedagógiai folyamatokat és a tanulásszervezési módszereket, illetve mely területeken következnek be ezek a változások (Fazekas 2012).

Hazánkban jelentős oktatáspolitikai beavatkozás történt 2012-ben a mindennapos testnevelés bevezetésével, így a Testnevelés és sport műveltség terület változásainak vizsgálata adja munkánk központi témáját (Fintor 2016b). Munkánk elméleti alapjait az implementációs kutatások és a tantervelméleti kérdések vizsgálata jelentik. A fogalmi részben a testnevelés, a hozzá kapcsolódó célok, feladatok, kritériumrendszerek tisztázását mutatjuk be. A Nemzeti alaptantervben megfogalmazott célrendszerek változásaihoz igazodva a tanterveket is vizsgáljuk, kiemelten a magyarországi, de európai és amerikai kitekintésben is. Könyvünkben bemutatásra kerülnek a tantárgy központi kérdései a fiatalok sportolási szokásait, az

egészségtudatos magatartását és a sportolás pozitív hatásait igazoló kutatási eredmények, amelyek megalapozzák saját, az észak-alföldi régióban végzett empirikus kutatásunk szakirodalmi háttérét, melynek céljait a következőkben ismertetjük.

## **A FOGALMAK RENDSZERE**

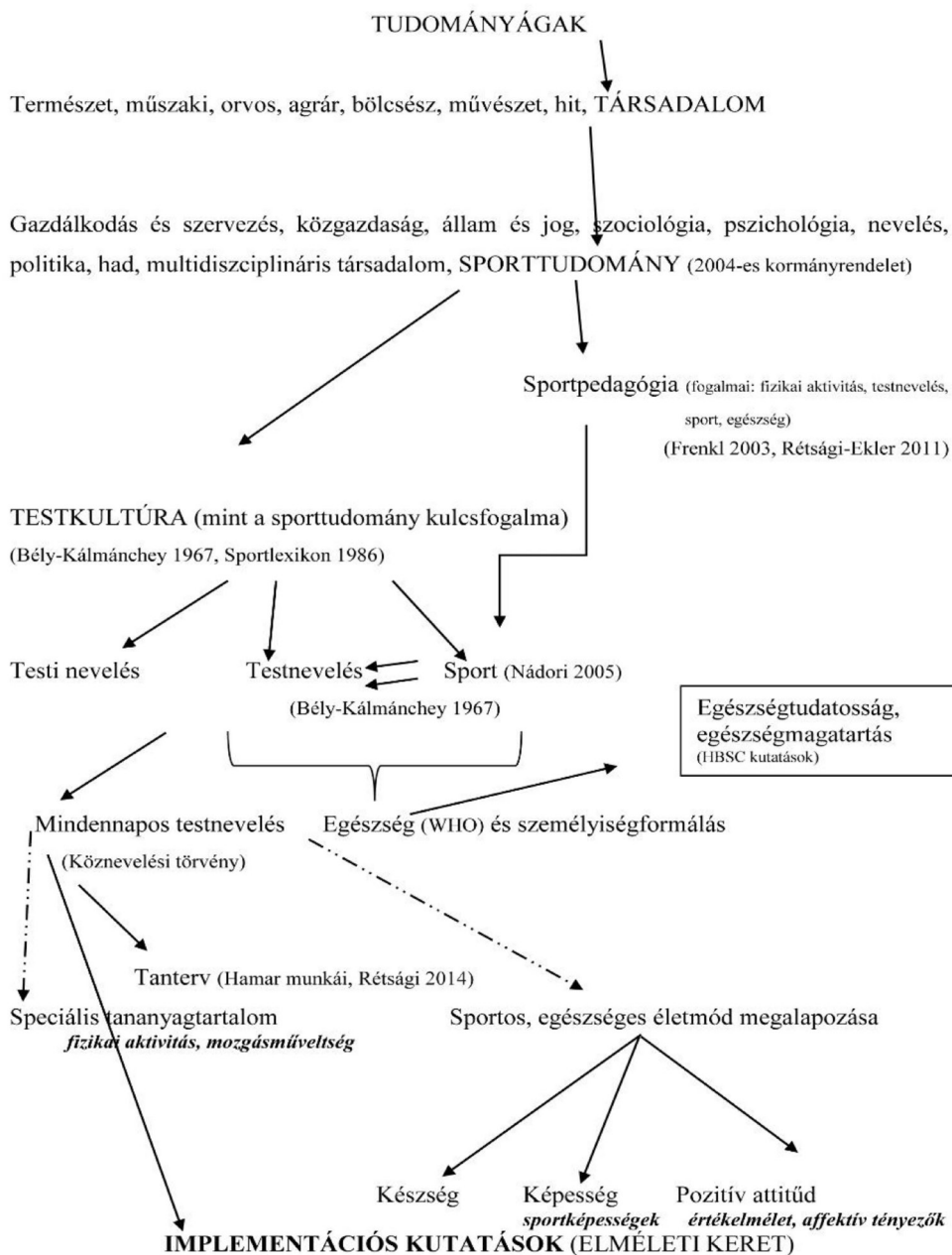
A könyv e fejezetét az elméleti háttér bemutatása, illetve a fogalmak magyarázata adja (1. ábra). Az ábrán látható fogalmak tisztázása kapcsán fontos megállapítani, hogy a bemutatott fogalomhálóban a testnevelésnek a testkultúrában megjelenő helyét kívánjuk bemutatni. A testkultúra több, mint a test ápolásának vagy éppen a sportnak, a testnevelésnek a szellemi tükröződése. A testkultúra elméleteket, elveket, módszereket vagy éppen törvényszerűségeket is magában foglal, amelyek bővebb kifejtése jelen esetben nem célunk. A tantervek bemutatása a köznevelés testnevelésre vonatkozó célrendszerének tükrében történik, amelyben kiemelt szerepet kap a 2012-es Nemzeti alaptanterv. De a testnevelés tantárggyá fejlődését, jelentőségét, a tanórák fontosságát, kedveltségét is górcső alá vesszük, a célok, feladatok mentén elemezzük.

A fogalmak kontextualizálásánál csak a kutatáshoz kapcsolódó releváns fogalmak kerülnek kifejtésre. Az 1. ábra mutatja, hogy munkánk a sportpedagógia területéhez szorosan kapcsolódik, az ebbe a tárgykörbe tartozó fogalmak részletes kifejtést kapnak majd a későbbiekben, fókuszálva azok hasonlóságaira és különbségeire. A mindennapos testnevelés törvényi háttere, az ehhez kapcsolódó célok már irányt szabnak az egészséges életmód kiterjesztésének az irányába, ahol megjelenik a készség, a képesség, a pozitív attitűd.

A könyv elméleti alapját az implementáció kutatások egy olyan értelmezése jelenti, amely Fullan (2001) reformokkal kapcsolatos meglátását is alapul veszi. A testnevelés tantárgy szerepének változása, a mindennapos testnevelés bevezetése, a tantervi szabályozások megjelenése, a sportpolitikai és sportpedagógiai hatások szerepe is ezen elmélet mentén jelennek meg, vezethetők végig munkánkban.



1. ábra: Munkánk fogalmi térképe



Forrás: Saját szerkesztés

Könyvünk elméleti fejezete három témakör mentén épül fel. A struktúra első szakaszában a reform előzményeit (az iskolai testnevelés feltérképezését és változását) mutatjuk be, azt a folyamatot, mely során eljutunk a mindennapos testnevelés bevezetéséhez. A következő, második részben a reform tartalma, a mindennapos testnevelés céljai jelennek meg az implementáció-kutatások kifejtésével, majd nagyobb egységben a tanterv-elméleti vizsgálatokkal. A harmadik témakör pedig célcsoportunk, a felső tagozatos általános iskolai tanulók életmódjával foglalkozik. Ezen struktúra betartásával, kifejtésével, elemzésével kellőképpen megalapozzuk empirikus munkánkat, kutatási kérdéseink vizsgálatát.

A következőkben a témánk szempontjából fontos testnevelés fogalmát és elméleti háttérének tisztázását tesszük meg, továbbá bemutatjuk a tantárgy céljait, jelentőségét, értékét, illetve történeti kitekintést teszünk, valamint egyéb vizsgálatok is szerepet kapnak.

### 3. AZ ELMÉLETI KERET

Az alábbiakban áttekintjük a fogalmak összefüggéseit, az értelmezésükben megjelenő hasonlóságokat és különbségeket, amelyek egyrészt az adott kor felfogását, illetve a sportelmélet fejlődését is érzékeltetik. Kiindulópontnak a sporttudomány definíciójának meghatározását tekintjük.

#### A TÉMÁVAL KAPCSOLATOS ALAPVETŐ FOGALMAK ÁTTEKINTÉSE

A *sporttudomány* a sporttal kapcsolatos valamennyi tudományos kutatás és elmélet gyűjtőfogalma (Sportlexikon 1986), mely magában foglalja a különböző sport előtagú szubdiszciplínákat (pl. sportélettan, sportfilozófia, sportszociológia, sportpedagógia). Így definiálhatjuk: az emberi társadalom egyetemes kultúrájának részterületeként, a testkultúra leképezésére szolgáló eszmerendszer, tudományosan igazolt, rendszerezett, általánosított elvek, tételek, törvények, törvényszerűségek, elméletek, módszerek együttese. Akár gyűjtőfogalomként, akár egységbe rendezett önálló tudományágként értelmezzük, multidiszciplináris tudományág, mivel multikulturális, holisztikus szemléletű, integráló, feltáró és rendszerező, fejlesztő, normatív, követelményeket, értékeket meghatározó. A sporttudomány eredményei hatással vannak a sportra, tágabb értelemben az egész népesség testkultúrájának fejlődésére. Fontos területe az iskolai testnevelés és sport, mely kiemelt szerepet játszik az ifjúság egészséges fejlődését tekintve (Bíróné 2004).

A sporttudomány egyik sajátos pedagógiai aspektusa, nézőpontja a sportpedagógia. Kutatásunk pedagógiai jelentőségű, ezért a sportpedagógia fogalmának kifejtését alapvetően fontosnak tartjuk.

A *sportpedagógia* a sporttudomány egy sajátos, pedagógiai aspektusa, nézőpontja. Ezen kiindulásból kijelenthető, hogy a sportot bármilyen tekintetben vizsgáljuk, mindig lesznek pedagógiai konzekvenciái. Szűkebb értelmezésben a sportpedagógia határtudomány a sporttudomány és a neveléstudomány között. A sportpedagógiának a neveléstudománnyal való szoros kapcsolata abban nyilvánul meg, hogy elősegíti a szocializációs folyamatot, fejleszti az adott társadalom mozgáskultúrájának színvonalát, növeli a társadalom és az egyén egészségi állapotának színvonalát. A sportpedagógia feladata a sportoló felkészítésének folyamatában érvényesülő pedagógiai törvényszerűségek,

elvek, tényezők tudományos igényű feltárása, elemzése, továbbá rendszerbe foglalása, ezáltal sajátos pedagógiai követelmények, eljárások meghatározása. A sportpedagógia alapfogalmai között találjuk a mozgást, fizikai aktivitást, mozgásos cselekvést, testgyakorlást, testi nevelést, testnevelést, sportot, egészséget (Bíróné 2004).

A *testkultúra* a sporttudomány egyik legfontosabb kulcsfogalmának nevezhető. Sok definíció született már a meghatározására. Leginkább a Hamar Pál (2008) félé megfogalmazással értünk egyet, miszerint a „*testkultúra az egyetemes kultúra szerves része, az ember egészségügyi kultúrájának egy részét és mozgáskultúráját foglalja magában. Tartalmilag a testkultúra mindazon szellemi és anyagi értékek összessége, melyeket az emberi társadalom fejlődése folyamatában létrehozott és értékként megőrzött, a társadalmon belül lezajló aktivitása, fizikai tevékenysége segítségével. Az egyénnek ez az aktivitása egészségének, fizikai állapotának megőrzésére, képességeinek, elsősorban a testi képességeinek fejlesztésére, teljesítőképeségének növelésére történik, a testgyakorlatok és a sport, mint eszközrendszer felhasználásával*” (Hamar 2008:6).

Bély–Kálmánchey 1967-es tanulmányában a testkultúra fogalmának meghatározásakor a kultúra egy olyan területét, létrehozott értékek összességét érti, amelyet az egészség megszilárdításával, az edzéssel és a mozgásműveltség céltudatos fejlesztésével lehet meghatározni. Így a testkultúra fogalmi körébe tartozik a test ápolása, a testnevelés és sport, továbbá az ezekkel kapcsolatos szervezetek és intézmények, illetve a szakemberek képzése, a testneveléssel és sporttal kapcsolatos orvosi eljárások, a felszerelések készítése, valamint a mindezekkel összefüggő elméleti munkák, kutatások és eredmények.

A Sportlexikon (1986) meghatározása véleményünk szerint ettől szűkebb értelmezést jelent, hiszen a tényezőknek (anyagi, személyi, szellemi) és folyamatoknak az összességéként írja le a fogalmat, amelyben a legfőbb cél a fizikai teljesítőképeség megtartása, amely csak az egyén értékes, kiegyensúlyozott életének érdekében történik.

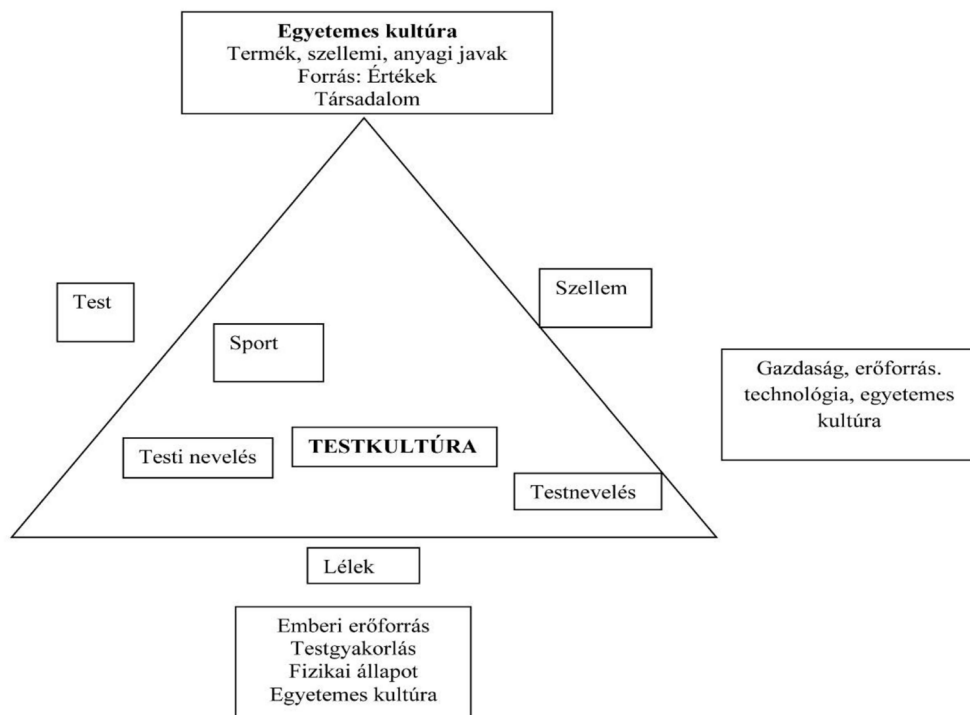
A Pedagógiai Lexikon (1997) szerint tapasztalatok, tevékenységek rendszere, melyek a közösséget összetartják, miközben a közösség tagjai a környezetre reagálnak (Rétsági és mtsai 2011).

Takács (2005) megfogalmazásában már gyűjtőfogalomként jelenik meg, hiszen a testkultúra magába foglalja a testmozgással kapcsolatos valamennyi alkalmazott eljárást, illetve anyagi eszközt és elméleti tudást. A testkultúrához hozzátartozik a sport, a testnevelés, a szabadidő sport vagy rekreáció, a testgyakorlatozás, testedzés, torna, gimnasztika.

A testkultúra, mely az egyetemes kultúra szerves része, testi-lelki műveltséget jelent. „*Testi-lelki műveltség, amely alatt a testkultúra motoros és szellemi javai elsajátításának egyéni fokát értjük. Más szavakkal a testkultúra körébe tartozó objektív kulturális javak egy részének szubjektív, egyéni elsajátítását.*” (Rétsági 2015b: 42.) Nagy (2016) is egyetért azzal, hogy a testkultúra hármas (sport, testi nevelés,

testnevelés) hatása önálló rendszerként épül be az egyetemes kultúrába (2. ábra). A forrásai állandó kölcsönhatásban vannak egymással.

2. ábra: A testkultúra rendszere



Forrás: Nagy (2016: 129) és saját szerkesztés

Mint észrevettük, a szó több szemantikai-fogalmi változáson ment keresztül. Azonban megállapítható, hogy a változatos használat kapcsán az egészség érdekében, egyetemes jellegű pozitív értéként, az egyén megfelelő teljesítményeként használt szakkifejezésként értelmezték (Rétsági–Ekler 2011).

## AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS ÉS SPORT MŰVELTSÉGI TERÜLET FOGALMA, CÉLJA, FUNKCIÓI, FELADATAI

Ebben a fejezetben bemutatjuk a sport és az iskolai testnevelés meghatározásának változását a kronológia mentén, illetve rámutatunk a két fogalom közti kapcsolatokra, a hasonlóságokra, illetve különbségekre. Neulinger (2007) összegyűjtötte a sport fogalmi megközelítésének sokszínűségét, kiemelve azokat a kulcsszavakat,

melyek leírják a sport fogalmát (1. táblázat). Természetesen a hivatkozott szerzők álláspontját befolyásolhatja az adott szakterület és korszak, de vannak visszatérő elemek, amelyek az általunk bemutatott fogalom-meghatározásokban is megjelennek.

Bély–Kálmánchey (1967) szerint a *sport* tágabb értelemben olyan kulturális jelenség, amelyre jellemző az önként vállalt, szórakoztató, felüdítő szabadidő felhasználása. Szűkebb értelemben pedig olyan kulturális jelenség, amelyre a szervezet felfrissítésével, megedzésével, a teljesítmények fokozására való törekvéssel, versenyzéssel, vetélkedéssel kapcsolatos önként vállalt, szórakoztató szabadidő-felhasználás. Frenkl Róbert (1978) szerint a *sport* olyan tevékenységek gyűjtőfogalma, amelyek az ember mozgásigényét, testedzési tevékenységek iránti szükségletét elégítik ki társadalmi körülmények között. A Sportlexikon (1986) már a szabályszerűségeket, a versenyszerűséget is beleveszi a fogalom meghatározásába. Történelmi (keletkezését tekintve), illetve társadalmi jelenségként értelmezi, amely társadalmi formában a kultúra részének tekinthető.

Ezeknek a fogalom meghatározásoknak az együttesét mondja ki az Európai Sport Charta megfogalmazása, mely szerint „*sport minden olyan fizikai tevékenység, melynek célja esetenként vagy szervezett formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok fejlesztése, vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése*” (Európai Sport Charta és a Sport Etikái Kódexe 2001:6).

A legegyszerűbb, legtömörebb meghatározást Nádori László (2005) adta, hiszen véleménye alapján a sport olyan időtöltés vagy versenyszerűen üzött testedzés, amely meghatározott szabályok szerint történik. Rétsági–Ekler (2011) kiemeli, hogy a sport önként vállalt tevékenység, amelyet többféle céllal (rekreációs, egészségvédelmi, verseny) üzhetnek. Ezek közül a teljesítmény eléréséhez a legmagasabb szinten a versenysport vagy élsport fogalmát mutatja be.

Megállapítható, hogy a sporttal foglalkozó tudományos kutatásokban a sport meghatározása kapcsán leggyakrabban az olyan kulcsszavak fordulnak elő, mint az erőfeszítés, teljesítmény, szervezettség, szabályok, verseny, élmény vagy éppen a stratégia. A következőkben megvizsgáljuk, milyen kulcsszavak jellemzik a sport fogalmi meghatározásait.

*1. táblázat: A sportdefiníció kulcsszavai*

Szerző(k)	Sportdefiníció kulcsszavai
Bély-Kálmánchey (1967)	Önként vállalt, edzés, teljesítményfokozás.
Frenkl (1978)	Testedzési tevékenység.
Bourdieu (1978)	Különös, másra vissza nem vezethető társadalmi jelenség.
Takács (1979)	Testkultúra.

Kelly (1982)	Szervezett fizikai erőfeszítés, összemérés, szabályok és formák.
Sportlexikon (1986)	Történelmi, társadalmi jelenség, a társadalmi kultúra része.
Elvin (1993)	Verseny, fizikai aktivitás, szervezeti keretek, a kimenetel befolyásolja az élmény minőségét.
Dénes, Misovicz (1994)	Szabadidő, játék, testgyakorlás, versengés.
Wann (1997)	Képességek, érzék, verseny, stratégia és/vagy esély, bekapcsolódás az élvezet és az elégedettség és/vagy az egyéni haszon, nyereség miatt.
Európai Sport Charta és a Sport Etikái Kódexe 2001	Fizikai tevékenység, amelynek célja a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése.
András (2003)	Klasszikus értelemben fizikai erő kifejtés, versengés, szabadidőben végzett tevékenység.
Nádori (2005)	Meghatározott szabályok, testedzés.
Rétsági-Ekler (2011)	Fizikai, szellemi erőnlét, többféle cél.

*Forrás: Neulinger (2007) és saját gyűjtés*

A testnevelés definiálása előtt a testi nevelés és a testnevelés közötti különbséget is tisztázzuk, illetve a nevelés fogalmát is bemutatjuk röviden. A nevelés fogalmát Zrinszky (2002) úgy határozza meg, hogy a nevelés az a tevékenység, amellyel valaki, például a felnőttek, úgy kívánnak hatni másokra (felnövekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit a nevelők kívánatosnak tartanak, és maradandóan változnak meg mindabban, amelyek a nevelőik szerint nem kívánatosak.

A Pedagógiai Lexikon (1978:276) értelmezése szerint a nevelés általános értelemben az emberre irányuló fejlesztő hatások egymással koordinált és egésszé szerveződő rendszere, mely az egyén fejlődését abból a célból segíti elő és irányítja, hogy az képes és kész legyen a társadalomban és az egyéni életben reá háruló feladatok elvégzésére (Nagy 1978).

A testi nevelés olyan nevelési terület, amely felöleli mindazon tevékenységeket és intézkedéseket széles körét, amelyek életminőségünk kialakításáért felelősek. Így a testi nevelés nemcsak a testnevelő tanár, hanem minden pedagógus munkájának szerves részét képezi. Testi nevelés például, ha a tanár gondoskodik a tanterem szellőztetéséről, a tevékenységeknek megfelelő ruházat, öltözet használatáról, a megfelelő táplálkozásról stb. A testnevelésen a testi neveléssel szemben csak szervezett, intézményes keretek között zajló nevelői tevékenységet értünk, ami egy iskolai tantárgy (Makszin 2014).

A testi nevelés feladatait már Bély–Kálmánchey (1967) is az alábbiak alapján fogalmazta meg:

- egészséges testi fejlődés biztosítása
- a testi képességek fejlesztése

- a mozgásműveltség fejlesztése
- a rendszeres testedzés iránti igény felkeltése, az egészséges életmódra való nevelés

Napjainkban ez a feladatkör kiegészül a teljes körű iskolai egészségfejlesztéssel is.

A testi nevelés fenti feladatainak megoldását eredményesen támogathatjuk a testnevelés tantárgy által (Nagy 1979). A testnevelés az a nevelői tevékenység, ami a testi nevelés feladatainak megoldását tűzte ki célul a testgyakorlatok felhasználása és tanítása révén (Bély–Kálmánchey 1967). Báthori (1985) szerint a testnevelés tantárgy alapvető ismereteket ad a kultúra általános és szakmai területéről. Megtanítja a tanulókat a szabadidő kulturált eltöltésének egyfajta módjára azzal, hogy megjelöli a sportbeli és kulturális foglalkozások irányát. Olyan nevelési tényező, amely túlmutat a tantárgy keretén.

Hamar Pál a *testnevelésen* (2. táblázat) szervezett, intézményes keretek között zajló olyan nevelői tevékenységet ért, amelynek konkrét célja, tartalma és követelményei vannak. Dolgozatunkban ezt a fogalmat tekintjük irányadónak. „*A testnevelés tág értelmezése szerint az egyetemes kultúra része, amelyhez sajátos műveltségtartalmával (egészségkultúra, cselekvéskultúra stb.) és sajátos formáival (sport) kapcsolódik. Szűkebb, pedagógiai értelmezés szerint tantárgy, amely rendelkezik a tantárgyakra jellemző jegyekkel (nevelési-oktatási célok, műveltségtartalom, követelményrendszer, módszerek, eszközök stb.)*” (Hamar 2008:7).

H. Ekler (2011) a testnevelés szót két értelemben használja munkájában. Jelöli egyfelől azt a tervszerű és céltudatos *nevelői tevékenységet*, ami intézményesített keretek között folyik. Ez magában foglalja a testgyakorlatok, sportágak és mozgásos játékok elsajátítását. Másfelől egy *tantárgyként értelmezi*, sajátos nevelési-oktatási célokkal, műveltségtartalommal, módszerekkel és eszközökkel (Rétsági és mtsai 2011). Rétsági–Ekler (2011) szerint a testnevelés gyűjtőfogalmon, ami minden oktatási szinten (óvoda, közoktatási intézmények, felsőoktatás) zajlik. Ennek feladata, hogy fejlessze a tanulók játék-és sportműveltségét, segítse a tanulók egészséges testi fejlődését, fokozza erejüket, növelje ellenálló képességüket, edzettségüket, teherbíró képességüket, továbbá járuljon hozzá a humanista embert jellemző tulajdonságok kialakulásához, formálja a tanulók közösségi magatartását (Makszin 2014).

Rétsági (2015b: 46) úgy értelmezi az iskolai nevelés fogalmát, hogy „*céltudatos, tervszerű és szervezett értékrendszert kialakító személyiségfejlesztő folyamat, amelynek lényegi jegyei a fejlődés, a fejlesztés, a hatás, a tevékenység és a tevékenykedtetés.*”

Hamar szerint a testnevelés „*egy olyan sajátosan összetett tantárgy, amely magában foglalja az egészségmegőrzés (prevenciós jellegű) és az egészség-helyreállítás (rehabilitációs jellegű) eszközeinek mozgásos formáit, és a mozgásokhoz kapcsolódó elméleti ismereteket*” (Hamar 2016: 11).



Megfigyelhető, hogy a fogalom meghatározások kulcsszavai között a műveltség, sportműveltség fejlesztése, formálása, a szervezett keretek között történő sportolás biztosítása jelenik meg. A köznevelési törvény változásának egyik kiemelkedő jelentősége, hogy a köznevelés nem szolgáltatás, hanem közszolgálat lett. A sport, a testnevelés ebben egy primer prevenciós eszközt jelent. A testnevelés kilépett az egyszerűen meghatározott tantárgy fogalomkörből, hiszen a Nemzeti alaptanterv már műveltségi területekről beszél, és a tantárgyak ezekben való elhelyezéséről, komplex értelmezéséről. A Nemzeti alaptanterv a testnevelés tantárgy helyett testnevelés és sport műveltségterületet nevez meg, melyben a kulcskompetenciák<sup>2</sup> fejlesztésének lehetőségei is megjelennek. Ezek sajátos céljai közé kell sorolni az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetencia fejlesztését a testnevelés tanítása során.

2. táblázat: A testnevelés definíciójának kulcsszavai

Szerző(k)	A testnevelés-definíció kulcsszavai
Bély (1949)	Racionális testgyakorlás.
Nagy (1978)	Művelődési javak homogén csoportja.
Báthori (1985)	A szabadidő kulturált eltöltése.
Arday (1985)	Az oktatás tárgyi, személyi feltételei.
Hamar (2008)	Szervezett, intézményes keretek között zajló nevelői tevékenység.
H. Ekler (2011)	Személyiségre gyakorolt hatás.
Rétsági (2011)	Művelt emberré formálás, a test, lélek, szellem fejlődésének szolgálata.
Makszin (2014)	A sportműveltség fejlesztése.
Rétsági (2015)	Személyiségfejlesztő.
Csányi-Révész (2015)	Élménydús mozgás, egészségtudatos.
Hamar (2016)	Egészségmegőrzés, egészség-helyreállítás.

Forrás: saját gyűjtés

A Nemzeti alaptanterv 1995 megjelenéséig testnevelés tantárgyról, azóta pedig Testnevelés és sport műveltségi területről beszélünk.

Mi a tantárgy és mi a műveltségi terület?

*Tantárgynak* nevezzük az intézményes oktatás–nevelésben az egyes tudományterületekről a pedagógiai (nevelési- oktatási- képzési) céloknak, a tanulók pszichopedagógiai teljesítőképességének megfelelően kiválasztott és didaktikailag strukturalizált ismeretrendszer, amelynek feldolgozása túlnyomórészt osztálykeretben valósul

<sup>2</sup> anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos és technikai kompetencia; digitális kompetencia; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; esztétikai- művészeti tudatosság és kifejezőképesség; a hatékony, önálló tanulás (NAT 2012).

meg, a műveltségtartalomon kívül követelményeket határoz meg, az ismeretátadáshoz módszereket valamint eszközöket használ fel (Pedagógiai Lexikon (1997) alapján) (Nagy 1979).

A *testnevelés*, a fent ismertetett kritériumoknak megfelelően, a *testkultúrából* nyert ismeretrendszerét túlnyomórészt osztálykeretben valósítja meg, sajátos művelség-tartalmán kívül követelményeket határoz meg, az ismeretátadáshoz oktatási módszereket, eljárásokat, valamint adekvát eszközöket alkalmaz. Rétsági és mtsai (2011) szerint a testnevelés szolgálja a személyiségfejlesztés pedagógiai céljait, melyek összetevői a következők:

- *Ismeretek*: szabályok, technikai leírások, edzéselméleti elvek, terminológia; higiénés-, az egészséges életmóddal összefüggő ismeretek, sporttörténeti alapismeretek.
- *Mozgásos cselekvések*: testgyakorlatok, sportágak, mozgásos játékok (Rétsági 2004).
- *Művelségi terület*: A Testnevelés és sport művelségi terület is természetesen a testkultúrából nyeri az ismeretrendszerét, amelyet túlnyomó részt osztálykeretben valósít meg, és sajátos művelség-tartalmán kívül követelményeket is meghatároz, az ismeretátadáshoz oktatási módszereket, eljárásokat és adekvát eszközöket alkalmaz (Morvay–Sey–Rétsági 2017).

*A művelségi terület értelmezési tartománya és a tantárgy viszonya*: A tantárgyi értelmezésen túllépve ez az elnevezés (terminus technicus) kifejezi a testkulturális műveltség integratív jellegét. A pszicho-motoros tartalmakkal egyenrangúnak tekinti a hozzájuk kapcsolódó elméleti jellegű tudástartalmakat is. Pszicho-motoros műveltség (mozgás- játék- és sportműveltség), a tudatos elsajátításukhoz szükséges elméleti tudástartalmak együtteséből alakul ki egy integratív testkulturális tudás. Ezen kívül olyan értékek átadását is magába foglalja, amelyek alapján megvalósulhat a tanulók élethosszig tartó, egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre történő szocializálása. Ehhez egészségnevelési ismeretek, szokások és készségek kialakítása szükségeltetik (Morvay–Sey–Rétsági 2017).

A fogalommeghatározás után tekintsük át a *testnevelés cél- és feladatrendszerét*. A testnevelés sajátos célját hosszabb időn keresztül gyakorlások által – szűkebb és tágabb értelemben vett motoros oktatási folyamatban – valósíthatja meg. A nevelési-oktatási folyamat legfontosabb része a tanóra. Ennek hatékonyságát befolyásolják az oktatás tárgyi, létesítményi és személyi feltételei (Arday 1985). A tantárgy céljainak megvalósulását a tárgyi, dologi feltételek segítségével a testnevelő tanár munkája is meghatározza. A legjelentősebb dologi feltétel az iskolához tartozó, az egészségügyi követelményeknek megfelelő tornaterem. Célszerű az iskola udvarát alkalmassá tenni a testnevelési foglalkozások tartására, ahol egy játszótér is fontos része lehet a

megfelelő fizikai aktivitás elérésének, hogy a feladatok megvalósítása ne ütközzön tárgyi feltételek akadályába (Bély – Kálmánchey 1967).

A testnevelés iránt támasztott társadalmi elvárásokat Rétsági (2011:18) összegzi:

- „a testkultúra műveltség tartalmának közvetítésével járuljon hozzá a művelt ember formálásához;
- oktatási folyamata szolgálja az egészséges testi, lelki és szellemi fejlődést, az egészség megszilárdítását;
- a motoros oktatás eszközeivel és lehetőségeivel neveljen a munkavégzésre testileg–lelkileg alkalmas embereket;
- *a mozgásszükséglet kielégítésével és fenntartásával a mozgásos tevékenységek közben átélt élményekkel egy életre szóló elkötelezettséget alakítson ki az egészséges életmód iránt;*
- *belső értékeinek értelmet, érzelmeket és akarati tulajdonságokat fejlesztő erejével tanítson meg a társadalmi együttélésre.”*

Rétsági (2011) alapján a fentiekből kiemeljük a testnevelés műveltségformáló, fiziológiai, egészségügyi, illetve szocializációs és jellemformáló, értékközvetítő, valamint értékképző hatását. Láthatjuk, ez az értékrendszer sokoldalú és komplex, ami a testnevelés műveltségterületet a nevelési színterek fontos szereplőjévé teszi, mely akkor éri el célját, ha a tanítványok képessé válnak szívesen és tudatosan alkalmazni a tanórán tanultakat a hétköznapiakban is, vagyis ha a megszerzett tudás és pozitív attitűdbázis megjelenik az iskolán kívüli önfejlesztő és közösségfejlesztő magatartás és tevékenységrendszerben (Csányi–Révész 2015).

A testi nevelés a személyiségfejlesztés részeként a nevelés feladatrendszerén belül a fizikumra kifejtett rendszeres, céltudatos, tervszerű nevelő célú hatásrendszert jelent. Ennek a hatásrendszernek az intézményesített változata az *iskolai testnevelés*, mint tantárgy. Testnevelés tantárgy alatt pedagógiaileg átgondolt, tantervileg szabályozott, didaktikailag felépített, módszertanilag kimunkált tantárgyat értünk (Bíróné 2004).

Egyesek úgy gondolják, hogy a testnevelés olyan tantárgy, amely felfrissíti a testet, és szünetet jelent az „igazi” tantárgyak tanulása közben. Mások készségtantárgyként fogják fel, genetikailag meghatározottnak vélik, hogy ki lehet eredményes benne és ki nem. Vannak, akik a testnevelés versenyszerűségét emelik ki. Olyanok is akadnak, akik unalmas testedzéseként gondolnak rá. Még többen pedig élménydús, mozgalmas, érdekes közösségi mozgásos tevékenységként tekintenek rá. A testneveléssel foglalkozó szakemberek nevelési hatásrendszerként értelmezik, megfelelően tervezett, szervezett és irányított pszichomotoros tevékenységrendszerként, ahol az adottságoktól, a képesség és készség szinttől függetlenül minden tanuló megtalálhatja örömet, a fejlődése eléri személyes motivációit az egészségtudatos életvezetéshez vezető tanulási folyamatban (Csányi–Révész 2015).

Makszin (2014) összegezte a testnevelés tantárgy célját, amely minden olyan testi-lelki károsodás prevenciója, ami a tanulókat az iskolai és a mindennapi tevékenység során érheti, így fontos cél a tanulók egészséges testi fejlődésének segítése. Fontos továbbá a kondicionális és koordinációs alapkészségek elsajátítása, ezáltal a mozgáskészség, a mozgásműveltség fejlesztése, valamint a cselekvési biztonság, a mozgás és sportolási, illetve a versengési és játékgigény fejlesztése. A tantárgy célja a művelődési javak megtanítása (művelés), ami feladatot jelöl, ennek eredménye lesz a műveltség, vagyis a testnevelés tantárgy mozgásműveltséget jelent. Ugyanakkor Rétsági (2011) rávilágít arra, hogy más célokat, feladatokat kell kijelölni az oktatásban résztvevők életkorától, nevelés-oktatási sajátosságaitól függően. Vizsgált csoportunkban, a felső tagozatosok körében az általános műveltség kialakítása a testgyakorlatokkal, a sportágak technikai készletének lineáris és koncentrikus fejlesztésével jelenik meg, melyeket a tanórai munka során kell támogatni, így jelennek meg a személyiségfejlődésben tervezett változások, ezek a motoros, az értelmi, az érzelmi, az akarati, a szociális vonatkozásai (Rétsági és mtsai 2011). Hamar (2008) szerint mindezekon felül a testnevelés további célja még a tanulók testi egészségének fejlesztése, a prevenció, a testi képességek fejlesztése, a cselekvési biztonság kialakítása, a mozgás és a sportolási, illetve a versengési és játékgigény fejlesztése. Egyetértünk, és ezt fogadjuk el a testnevelés céljának definíciójaként, Csányi–Révész (2015) kijelentésével, miszerint a testnevelés célja egészségtudatos, jövőorientáltan gondolkodó, fizikailag aktív életvezetésű/életvitelű, testkulturálisan széleskörűen művelt tanulók nevelése. Ezen kulcsszavak jelentősége az empirikus kutatásunkban is visszaköszön.

Csányi–Révész (2015) összegzi a testnevelés célját:

- a rendszeres, egészségfejlesztő testmozgás megteremtése, ennek biztosítása;
- az egészséges, megfelelő szintű fizikai fittségi állapot elérése, fenntartása, fejlesztése;
- a mozgáskészségi bázis bővítése, új mozgások megtanulása különböző sportágakon keresztül;
- az énhatékonyság érzetének kialakítása, amely fontos szerepet játszik a motiváció kialakulásában, a célok elérésében, a problémák megoldásában, az énkép, az önértékelés és az önbizalom fejlesztésében;
- a testmozgással, testedzéssel, sporttal kapcsolatos pozitív élmények és tapasztalatok megélése, ami hozzásegítheti a tanulókat a felnőttkori fizikailag aktív életvezetés kialakulásához;
- a reális egyéni célok kitűzésének elérése;
- stressz és szorongáscsökkentés;
- más tantárgyakban nyújtott tanulási eredményesség növelése;
- a kreativitás, mozgásos önfejlesztés megélése feladatokon keresztül;

- a vezetői és kooperatív készségek tanulása (közös gondolkodás a csapatjátékokban);
- az erősebb társas kapcsolatok kialakulása.

A következőkben vizsgáljuk meg néhány összevetést a sport és a testnevelés fogalom-meghatározása kapcsán, hiszen egymással nem ellentétes fogalmakról van szó, közel állnak egymáshoz.

Bély–Kálmánchey (1967) a testnevelést racionális testgyakorlásnak nevezi. A testnevelés fogalmát szembehelyezi a sport definíciójával, hiszen a korábban megfogalmazott állítás alapján, hogy a sport minden esetben önkéntes, a testnevelés ezzel szemben kötött és irányított tevékenység. A szűkebb értelemben vett sportnak a verseny, a versengés fontos eleme, de a testnevelésnek nem szükségszerű velejárója. Ezzel a fogalom meghatározással nem teljesen értünk egyet, hiszen a sport nem csak egy sportág (ezt mutatja az Európai Sport Charta meghatározása is), hiszen a diáksport, rekreáció, egészségsport is ennek részét képezik. Az iskolai testnevelésnek is fontos része a versengés, hiszen tartalmának legtöbb részét a sportból nyeri, amelyeket a nevelési hatások eléréséhez használ. Szükségszerű ez azért, mert a győzelem, a versengés érzésének a megismerése, a vereség megismerése így szervezett, kontrollált körülmények között történhet.

A testnevelés mindenkinek szól, az életre kíván felkészíteni az általános műveltség átadásával, hisz sokféle sportági tartalom elsajátítása, továbbá a mozgás-műveltség, a cselekvési kulturáltság kialakítása a cél. A testnevelés tehát az általános kultúra részeként a tanulók fejlesztését szolgálja, olyan nevelő hatást fejt ki, ami semmi mással nem pótolható. A sport célja ezzel „ellentétben” egy sportágban a maximális teljesítőképesség elérése (Nagy 1978). Báthori (1985) párhuzamba állítja a sportági edzést és a testnevelési tanórát. Ameddig a sportban kiválogatott, tehetséges, egy adott sportág művelésére magas szinten motivált és alkalmas fiatalok felkészítése a maximális teljesítményre a cél, addig a testnevelésben eltérő adottságokkal és motiváltsági szinttel rendelkező tanulók vannak, akik mércéje önmaguk túlszárnyalása. Egy sportágban a maximális teljesítőképesség kifejlesztése a fontos, a testnevelés a tartós teljesítőképességre irányul többféle sportág mozgásanyagának igénybevételével. Összességében más célokat és feladatokat akar megoldani a nevelés tekintetében a sport és a testnevelés. Hamar (2008) azt állapítja meg, hogy a sport célja a teljesítmény állandóan jelenlévő igénye, a testnevelés célja pedig az iskola egységes nevelő-oktató munkájának szerves részeként a testkultúra eszközeinek (testgyakorlatok, mozgásos játékok, sportági tevékenységek és az ezekhez kapcsolódó intellektuális ismeretek), valamint a természet egészségfejlesztő tényezőinek segítségével a tanulók pozitív személyiségének formálása.

Megállapítható, hogy fontosak, minden szabályozási rendszerben kiemelt helyen szerepelnek ezek a fogalmak, amelyek céljai koherensek egymással, a tanulók egészségfejlesztő funkciójában komplex szerepet töltenek be.

## **AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS ÉS A SPORT MŰVELTSÉGI TERÜLET SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ ÉRTÉKEI**

A következőkben a testnevelés célrendszerében is meghatározott személyiségfejlesztő feladatokat mutatjuk be.

Minden tantárgy sajátos eszközeivel, tartalmaival, hatásaival hozzájárul a köznevelés általános céljainak eléréséhez, amely nem más, mint a nevelés végső eredményeként elvárt személyiség formálása (Rétsági 2014, 2015b). Kiindulópontunk tehát, hogy a testnevelés is a személyiségformálás nemcsak egyik, hanem tényekkel alátámasztható nagyhatású eszköze. A testnevelésben a személyiségfejlesztés mindig „több dimenziójú”, hisz az órán folytatott tevékenységben a tanuló teljes személyiségével vesz részt, a vele szemben támasztott követelmények kiterjednek a kognitív, az affektív, valamint a motoros szférára (Arday 1985). Ebben az ember egészére irányuló nevelési tevékenységben jelentős részt vállal magára a testnevelés azzal, hogy sajátos cél- és feladatrendszerével, tartalmával, eszközeivel és követelményeivel hozzájárul a társadalom számára hasznos személyiségek kialakításához. A vizsgált életkorban, 10-14 évesen a gyermekek olyan gyors fejlődési, növekedési szakaszhoz érnek, amikor segíteni kell őket ahhoz, hogy testi fejlettségük, teherbíró képességük is összhangban legyen a fejlődés ütemével. A testnevelés tantárgy hatékony segítséget nyújt ehhez a nagyon fontos fejlődési szakaszhoz, hisz az életre készít fel nevelési eszközeivel. Az egyes tananyagcsoportok (pl. játék) fejlesztik a találékonyságot, a helyzetfelismerő és feladatmegoldó képességet, továbbá ismereteket szereznek az egészséges életmód követelményeiről, az erőnlétről, a személyi és környezeti egészségvédelemről. A sporttevékenység folyamatában olyan önálló általánosításokat, cselekvési elveket és összefüggéseket fedeznek fel a tanulók, amelyek a mindennapi élet gyakorlatában szükségesek. Az értelmi folyamatok segítségével elsajátítják a technikára, a taktikára, szabályokra vonatkozó ismereteket, valamint tájékoztatást kapnak az edzés fontosabb ismereteiről, így a terhelésről és a teljesítményelérésről. A testnevelés és sport közvetlen módon befolyásolja a tanulók erkölcsi neveltségét, formálja jellemüket, akaraterejüket, bátorságukat a különböző nehézségű feladatok, akadályok leküzdésével, a versengéssel, versenyekkel. Az ellenfél megbecsülése, a tisztességes küzdelem, a közösséghez való tartozás mind jellemalakító tényező a személyiségformálódásban. A sportjellegű feladatok egyik jellemzője, hogy legnagyobb részük a közösség által oldható meg, így megtanítanak a kölcsönös segítségre, bajtársi együttműködésre, a közösségbe való beilleszkedésre, tudatosítják az egyéni

és közösségi cselekvések értékeit, az egyéni és közösségi érdekek egységét. A gyermek saját testének mozgatásával megtanulja a ritmust, kulturálttá válik a mozgása. Az érzelmi életre is maradandó élményt gyakorol a sporttevékenység a játék örömeivel. A kiharcolt győzelem, a sikerélmény olyan szilárd érzelmi és motivációs bázist alakít ki, amely egy életre kiható sportszeretetet, gazdag érzelmvilágot hozhat létre. Az iskolai testnevelés tehát hozzátartozik az általános műveltség köréhez is (Báthori 1985).

A testnevelés célrendszerének két lényeges összetevője a társadalmi igények és szükségletek, valamint a testnevelés és sport műveltségtartalma. Előbbi egyeztetése a pedagógiai célmegfogalmazásban fejezhető ki, ami a személyiségfejlődéshez való hozzájárulást jelenti, így a testnevelés feladata, hogy segítse a személyiségjegyek kifejlését. Utóbbi vizsgálatánál abból indulnak ki, hogy támogassák a társadalmi igények, művelődési szükségletek kielégítését. A művelődési folyamat az iskolában kezdődik, és a nevelés, az oktatás által alakul ki. A tanulók a műveltség alapjait különböző tantárgyak ismeretanyagán keresztül sajátítják el (Báthori 1985). Az iskolai testnevelés alapvető célja tehát a személyiségformálás (Bíróné 2004).

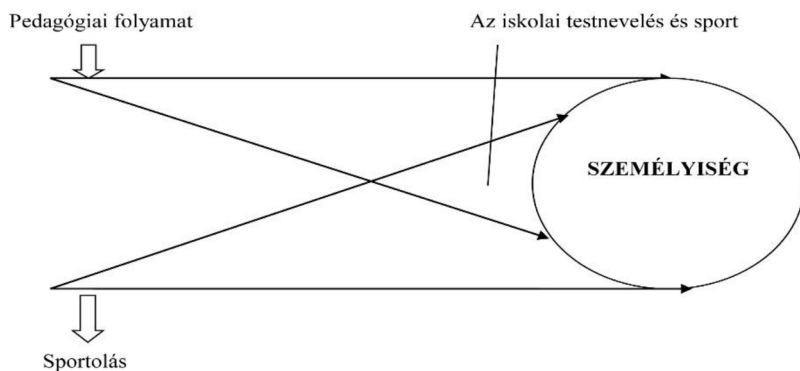
Rétsági (2011) szerint a személyiségfejlesztés a motoros oktatási folyamatban, a célok elérése érdekében kifejtett tevékenységben a tanár által kiválasztott oktatási módszerek és eljárások segítségével jön létre. H. Ekler (2011) ezt erősíti meg, hisz a testmozgásban, sporttevékenységben az ember teljes testi-lelki valójában, teljes személyiségével vesz részt, ezáltal természetes, hogy a sporttevékenység személyiségformáló hatással bír (Rétsági és mtsai 2011). Bíróné (2004) szerint a sportban való részvétel, a sporttevékenység, mint önként vállalt feladatrendszer pozitív hatása nem vitatható a személyiségfejlesztésben. A teljes emberré formálásban azonban nem elégséges, mert a sport bár nevelési folyamat, de nem egyenlő a sportolóvá nevelés teljes folyamatával. Mind az iskola, mind a sport hatásos nevelőerő, de nem mindenható, fejlesztő pozitívumai a társadalmi összhatásrendszer részeként jutnak érvényre.

A pedagógiai folyamat és a sport szoros kapcsolatban áll (3. ábra). A két irányultság kereszteződésében az egymást felerősítő nevelési hatásrendszer legerőteljesebb találkozási felületeként az iskolai testnevelés, sport található. Általános nevelési célkitűzés, hogy úgy kell formálni az embert, hogy képes legyen a társadalmi élet új és bonyolult körülményei között cselekedni, hasznosan dolgozni, munka utáni szabadidejét értékesen felhasználni, a múlt kulturális értékeit gazdagítani, hogy sikeres tagja legyen a társadalomnak. A testnevelés terén a cél a személyiség állandó mennyiségi és minőségi fejlesztése a teljesítménynövelésen keresztül. A sportban olyan személyiségjegyek (életöröm, vitalitás, alkotóképesség, önállóság, önfegyelem) fejlesztésére kínálkozik lehetőség, amelyekre a hétköznapi életben alig vagy igen kis mértékben (Bíróné 2004). Nagy (1978) hangsúlyozza, hogy a személyiségjegyek fejlesztetők, átalakíthatók, pozitív irányban befolyásolhatóak. A tanár személyisége



(általános és szakmai kulturáltsága, pedagógiai felkészültsége), a tanítás anyaga, a tanár-tanuló kapcsolat, valamint a tanulók egymás közötti viszonya azok a nevelési tényezők, amik révén ezek megvalósulhatnak. A személyiség fogalmának részletezését nem kívánjuk bemutatni, hisz szorosan nem kapcsolódik témánkhoz.

3. ábra: A pedagógia és a sport nevelésének kapcsolata



Forrás: Bíróné (2004: 118)

A következőkben kiindulópontként (lásd fentebb) részletezzük azt, miért tekinthető a testnevelés a személyiségformálás egyik fontos eszközének.

Hamar (2008) összegzi a testnevelés személyiségalkotó, személyiség-befolyásoló hatásának összetevőit. Az értékes elsajátítható jellemvonások között találjuk az önállóságot, hisz a mozgásos cselekvések elsajátítása során nagy szerep jut az önálló gyakorlásnak. Szerepet kap a tolerancia, amely a kevésbé ügyesebbekkel szembeni türelmet és megértést jelenti. A fegyelem, a fegyelmezettség, a kitartás olyan fontos jellemvonások, amelyek kiemelten kezelhetők a testnevelés és sport eszközeivel. Lényeges jellemvonás-együttes a rugalmasság, a nyitottság az újra, a leleményesség, a kreativitás. A testnevelés és a sport jellegéből adódóan kínálja a lehetőségeket, mert az új technikai, taktikai elemek elsajátítása, a sikerélményeken keresztül motiváltság újabb ismeretek, teljesítmények megszerzésére ösztönöz, magától értetődővé teszi a nyitottságot, tág teret biztosít az ötletek megvalósításához. A leleményesség és az ötletes megoldások emelik a különböző játékok és játékoság színvonalát, élményszerűségét mind a benne résztvevők, mind pedig a kívülről szemlélők számára. További összetevő a valós önértékelés, melynek kialakításában fontos eszköz a testnevelés és sport, hisz a mérhető teljesítmények, az egészséges rivalizálás összehasonlításai hozzásegítenek az elfogadáshoz, a kritika elfogadásához, a valós önértékeléshez. A szerző a testnevelés és sport személyiség-alkotó hatásai között említi még a döntési képességet. A feladatok megválasztása, a játékhelyzetek döntést



kívánó mozzanatai, a versenyszituációkban szorult helyzetből történő kitörési próbálkozások mind arra kényszerítik az egyént, hogy „használja a fejét”, gondolkozzon, önmaga váljon alkalmassá a problémák megoldására ahelyett, hogy mástól várna segítséget.

Rétsági (2015b) összegzése alapján a testnevelés és testkultúra célértékek, hisz cél a testkultúrából a pedagógiai céloknak és a tanulók pszichopedagógiai teljesítőképességének megfelelően kiválasztott és didaktikailag strukturált tartalmi összetevők megismerése, elsajátítása, birtoklása, valamint tökéletesítése. Eszközértékek, mert a célszerű, szakszerű, illetve tervszerű motoros oktatás folyamatában általuk valósulhat meg. Ezek egyrészt a testkulturális műveltség megszerzésére irányulnak, amely magába foglalja az általános és speciális mozgásműveltséget, a test kultúrálásával, a test egészségének megőrzésével, a testi teljesítőképesség, a testi képességek fejlesztésével kapcsolatos motoros és szellemi javakat. Másrészt irányulnak a személyiség komplex fejlesztésére, amely a motoros dimenzió kívül a kognitív, a szociális dimenzióra és az érzelmi, akarati tulajdonságok fejlesztésére is kiterjed. Harmadrészt, az egészséget értéként kezelő, egészségtudatos életvitelre kész autonóm személyiség fejlesztésére. Negyedrészt pedig az eszközértékekre, mert a testkultúrából merített tartalmak feldolgozása során érhetjük el a köznevelés általános és a műveltségi terület sajátos céljait.

A személyiségbefolyásoló tényezők vizsgálatában komoly szerep jut a testnevelő tanárnak, a sporttársaknak és az „önfejlesztésnek”. A *testnevelő tanár* a pedagógiai eszközöket felhasználva szervezi, irányítja a tanulók iskolai munkáját, az azon kívüli tevékenységeket. Tudnia kell, milyen mozgásos cselekvéssel, terheléssel mit, hogyan lehet fejleszteni. A pedagógiai és erkölcsi követelményeket is be kell tartania. A *sporttársak* jó esetben pozitívan hatnak a közösség egészére, az osztálytársra, a csapattársra, azonban az ellenkezője is lehetséges. Éppen ezért a tanár feladata, hogy a társas kapcsolatokat ne csak tudomásul vegye, hanem ezekre tudatosan építsen. Fontos szerep hárul tehát a testnevelő tanárra és a sporttársakra, de ennek párosulnia kell az egyén önfejlesztő tevékenységével, vagyis a tanulóknak tenniük kell a sikerért úgy, hogy annak elérése ne csak külső hatások, hanem belső meggyőződés, interiorizálódott értékek mentén történjen (Hamar 2008). Bíróné (2004) is megerősíti, hogy a testnevelő tudatos és egyeztető nevelőmunkájára is szükség van a személyiségfejlesztés során.

Bognár (2009) Metzler (1999) munkáját felhasználva foglalja össze a testnevelésórán megjelenő tanulási fajtákat:

- pszichomotoros szféra (játékok, felmérések)
- affektív szféra (elmélkedő, gondolkodó, események, értékek megjelenése, hozzáállás, motiváció)
- kognitív szféra (kritikus gondolkodás, megértés, ellenőrzés, társak megfigyelése, egyéni és társas projektek)

- szociális tanulás (együttműködés, kooperáció, kommunikáció, csapatmunka, stratégiák közös felállítása)

Ezek alapján Bognár (2009) három fő értékvonulatot különböztet meg Graham, Hale és Melissa (1998) munkája nyomán:

- Tantárgyi igény: teljesítményfokozás, a technika és taktika elsajátítása, a tantárgyi követelményekhez igazodás.
- Társadalmi igény: az egészség, a rendszeres fizikai aktivitás és rekreációs sportmozgás megismertetése, megszerettetése.
- Egyéni igény: Ha az egyén az egészséget értéknek gondolja, akkor pozitív eredményt hozhat, ha nem, akkor eltér a társadalmi és tantárgyi igényektől.

A testnevelő tanárok mindig is fontos szerepet játszottak nemcsak az egyes iskolák tanári karaiban, hanem általában a magyar sport alakulásában is. A testnevelés megteremti a lehetőséget a testkultúra alapjainak elsajátítására, és általában a fiatalok egészséges fejlődésére. A sikeres versenysport szempontjából a legfontosabb terület az iskolai sport, mert itt derül fény minden tehetségre és a jövő bajnokaira (Hamar-Petrovic 2008).

A fejezetben körbejártuk a testnevelés és a sport műveltségterülethez kapcsolódó legfontosabb fogalmakat. Feltártuk a testnevelés tantárgy célját, funkcióját, kritériumrendszerét. Most tekintsük át hazai történetét!

## **AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TESTNEVELÉS HAZAI TÖRTÉNETÉRŐL**

Az általános iskolai testnevelés magyarországi történetére térünk át, melyet a témánkhoz igazítva „csak” a testnevelés tantárggyá fejlődésének történeti feldolgozása jelenti (nem célunk a testkultúra alapjainak bemutatása, vagy a sport kialakulásának feldolgozása). A fejezet célja, hogy átfogó képet adjon a magyar testnevelés tantárgy történetéről, fejlődéséről neves szakemberek munkáinak segítségével, amit összefoglalóan majd a fejezet végén, a 3. táblázattal illusztrálunk.

Az iskolai testnevelés tartalmi fejlődésének vizsgálatát a tantárgyi dokumentumok (tantervek, kézikönyvek) elemzésével tehetjük meg, hisz ezek adott időszakokban, korokban meghatározták a testnevelés célját, feladatait, tananyagát és követelményeit (Hamar-Petrovic 2008). Hazánkban az iskolai testnevelés bevezetésére már Comenius sárospataki működése és Apáczai Csere János óta történtek lépések (Báthori 1985). Igazán a XVIII. század 60-as éveitől kezdve a felvilágosult abszolutizmus új irányt adott az iskolaügy fejlődésének (Rétsági és mtsai 2011). Az eszmét a 70-es években Mária Terézia is magáévá tette, és megalkották az első iskolaügyi

reformot, a Ratio Educationist, melynek alapelvei között találjuk a jó katonák nevelését is. Az egyes fejezetek a testnevelésnek az iskola rendjébe való beillesztését szolgálják, úttörő jelentőségűek, hisz szakszerű, valamennyi részletre kiterjedő alapot foglalkoznak a testnevelés problémáival. A reform az iskola feladatává teszi, hogy az egészség ápolása, a test megedzése fontos szerepet kapjon. Arra is ad iránymutatást, hogy milyen játékokat játszanak a tanulók az iskolában és az iskolán kívül (Földes–Kun–Kutassi 1982).

A Ratio Educationis (1777) a testgyakorlatok iskolai intézményesítésére vonatkozott, amit azonban nem valósítottak meg. Sőt, 1806-ban a II. Ratio Educationis vizszalépést jelentett az elsőhöz képest. Majd Wesselényi Miklós, Széchenyi István és Kossuth Lajos is nagyon fontosnak tartották az ifjúság sokoldalú nevelését. Hatásukra (elsősorban pedagógusok, írók, orvosok) is kezdeményezték a testnevelés iskolai bevezetését. A felfogások többfélesége azonban nem könnyítette meg az egyébként is sok probléma elhárítását igénylő feladat megoldását, hisz voltak olyanok, akik a „testgyakorlás” rendszeresítését nem az iskola keretei között, hanem inkább a városokban alapítandó testgyakorló intézményekben látták kivitelezhetőnek. Mások már az iskolák nevelési egységeiben, de nem az oktatási folyamaton belül tantárgyként, hanem délutáni sportfoglalkozások keretében. Nagy számban találunk olyan törekvéseket is, amelyek a testgyakorlás iskolai testnevelésként való intézményesítésére tantárggyá fejlesztéssel adtak példát. Ezek között találjuk Tavasi Lajosnak, a pesti evangélikus gimnázium igazgatójának törekvését 1845-től, ugyanis az általa vezetett iskolában bevezették a rendszeres testgyakorlást. Schedius Lajos pesti egyetemi tanár olyan négyesztendős polgári iskolát tervezett és javasolt, ahol a testgyakorlást az iskola a fő tárgyai közé sorolja. 1841-ben Péczely József debreceni egyetemi tanár azt javasolta, hogy a gimnáziumokban testgyakorló intézeteket kell felállítani. Debrecenben, a református kollégiumban 1842-től a rendes tantárgyak között szerepel a testgyakorlás. A nagyenyedi gimnáziumban rendszeres testnevelés és úszásoktatás zajlik 1847-ben. A szabadságharc és polgári forradalom idején a testi nevelés fontosságáról vallott nézetek tovább erősödtek. A kiegyezés után (1867) a kötelező iskolai testnevelés bevezetésére irányuló kezdeményezés új lendületet kapott. Eötvös József kultuszminiszter 1867-ben kiadott középiskolákra vonatkozó rendeletében előírta, hogy a gimnáziumi osztályokban a testgyakorlás, a tornászat minden tanulóra kötelezően kiterjed (Matolay Elek nevét is fontosnak tartjuk megemlíteni, aki a tanórai testnevelés egyik úttörője). A miniszteri rendelet azonban nem került az országgyűlés elé (Báthori 1985). Az elemi népiskolák alsó és felső tagozatára és a polgári iskolákra nézve tette kötelezővé az 1868. évi 38. törvénycikk a bevezetett oktatását (Rétsági és mtsai 2011). Az 1870-es és 80-as években már nem a bevezetésének szükségességén, hanem annak tartalmán folyt a vita (Báthori 1985).

1873-ban az iskolai testgyakorlás célját a szép testtartás; a testi fejlődés és egészség előmozdítása; erő és ügyesség fejlesztése; sok hasznos gyakorlatra szoktatás;

akaratszilárdság; figyelem, alárendelés elérése célokban jelölték meg. Tananyagként előtérbe kerülnek a rend-és szabadgyakorlatok, a fegyelem, az engedelmesség a német torna elveihez hasonlóan. 1877-ben jelent meg a második népiskolai tanterv, ami azonban nem tartalmazott változást az előzőhöz képest. Az 1880-as évektől a játékok szerepe nőtt a testnevelésben, az 1890-es évektől pedig a tartalom is bővült. A tornázáson kívül az atlétika és a játékok is polgárjogot nyertek, ezenkívül még alkalmi úszásra és korcsolyázásra is javaslatot tett a tanterv (Hamar–Petrovic 2008).

1889-ben a Berzeviczy Albert államtitkár által indított „játékmozgalom” javaslatá lett az első lépés a testgyakorlás reformjához, hisz ez egy olyan törekvés, ami a testgyakorlás testneveléssé fejlődését jelentette. A testnevelés óraszámát az 1899. évi VKM-rendelet heti 2 órában írta elő, ugyanakkor ezenfelül heti egy alkalommal kötelező szabadtéri játékot, illetve korcsolyadélután is megfogalmazott (Báthori 1985).

A XX. század első két évtizede során újragondolták a testnevelés szerepét. A tanmenet felépítése megváltozott, ez pedig valódi áttörést hozott. A tanmenetet négy nagyobb egységre osztották, amelyek a következők: nevelő célú testgyakorlatok, nevelő célú játékok, nevelő célú atlétikai és egyéb fizikai edzőgyakorlatok, valamint egyéb gyakorlatok, amelyek a gyermekeket a mindennapi életre készítik fel. A tanmenet minden fejezete mellett szisztematikus utasítások szerepeltek, ami újdonságszámba ment, ezek részletes módszertani iránymutatást tartalmaztak pl. a hibajavításra, a segítségnyújtásra és a fokozatosság elvének követésére vonatkozóan. Az 1905-ös népiskolai tanterv utal a rendszeres testgyakorlással való egészség fenntartására, a fejlődés segítésére, az ülő életmód káros hatásainak ellensúlyozására, a szervezet ellenálló képességének növelésére, az akarat erősítésére, valamint a közösségi érzelmek ápolására (Hamar–Petrovic 2008). A kötelező iskolai testnevelés szervezeti formájának jelentős irányvonalai az 1910-es évekre tartósan kialakultak és a második világháborúig megmaradtak (Báthori 1985). 1915-ben Kmetykó János dolgozott ki javaslatot az iskolai testnevelés újabb reformjára. A svéd, dán, német és angol testnevelési rendszerekből kiválogatta azokat az általa értékesnek tartott elemeket, amelyek az egészség, a fejlődés, az élettan és mozgástan szempontjából lényegesek a nevelés érdekében. Kiemeli, hogy a tantárgy valódi célja az egészség előmozdítása mellett a test erejének, ügyességének fejlesztése, az életkedv növelése, a tiszta erkölcs és a közösségi gondolkodás ápolása. Ezek a javaslatok testnevelési rendszerré váltak, a két világháború között ezt nevezzük „magyar rendszernek”. 1918 végére az Országos Testnevelési Tanács két fő irányelvet jelölt meg a nevelésre. Az egyik, hogy a rendszeres testnevelést és egészségápolást a nép szélesebb rétegeire ki kell terjeszteni, a másik, hogy a testgyakorlás célja az erős, egészséges, munkabíró és hosszú életű ember nevelése, ápolása az országnak nyújtott termelő-képessége és eredményessége céljából (Hamar–Petrovic 2008).

1919 jelentős dátum az iskolai testnevelésünk történetében, ekkor a Tanácsköztársaság négy és fél hónapja alatt előremutató reformokat igyekeztek megvalósítani.

A tervezet valamennyi iskolatípus óratervében heti 3 testnevelési órát javasolt, sőt, emellett heti egy, valamint két játékdélutánt, továbbá a felső tagozaton havonként két félnapos vagy egy egész napos kirándulás bevezetését szorgalmazta. Ezek a törekvések a Tanácsköztársaság bukása miatt nem valósultak meg. Ezt követően az ellenforradalmi rendszer a testnevelés militarizálására törekedett, noha erre csak burkolt formában került sor. Később egyre nyíltabban fogalmazták meg a testnevelés katonai céljait, és több intézkedés történik a testnevelés fejlesztésére, ezekre példa a testnevelőtanár-képzés, a heti óraszám háromra történő felemelése.

Az 1925-ös tanterv a testgyakorlás célját a gyermekek egészségének, edzettségének, erejének, ügyességének tervszerű fejlesztésében és nevelésében jelölte meg, kiegészítve az egészséges életre és „illelmes magatartásra” való szoktatással. A tananyagba a lelket nemesítő hatás érdekében a néptánc és a szépen labdázás is bekerült. 1918-44 között sok kézikönyv, tanulmány, szakeikk jelent meg (Hamar–Petrovic 2008).

Az 1930-as években a sportágak fejlődésével találkozunk, azonban mégsem történik meg sok sportág tantervben való rögzítése. Lényeges változást az 1941-es népiskolai tanterv sem hozott. Ami nagyobb előrelépést jelentett, hogy a tanóra szerkezetében a főrész feladata más lett, mert vagy csak tornát vagy csak atlétikát, sportjátékot és táncokat lehetett tanítani. Innentől már önálló helyet kapnak a sportágak az órákon. Habár a két világháború közötti időszak igen ellentmondásos a tantárgy tartalmi alakulásában, mégis fejlődés mutatkozik. Bekerültek a sportágak, a játékok az iskolai testnevelésbe, noha a merev keretek megmaradtak. A két világháború között a magyar közoktatás valamennyi szegmensét át kellett gondolni. Ebben az időszakban egyfelől a (testnevelési) tanmenetek elméleti alapját pedagógiai megközelítés képezte, másfelől a tanmenet az értékelméleten alapult. Az egyik említett tényező nagy hatással volt a közoktatásra, a másik pedig a középiskolai oktatást érintette alapjaiban. A második világháború közeledtével a testnevelés szerepe jelentősen megnövekedett. A tanmenetben bekövetkezett pozitív változások azonban nem annyira a fiatalok egészséges életmódját, mint inkább militarizálásukat szolgálták a háború alatt. A tanmenetekbe iktatott utasítások egyik pozitívuma, hogy közülük némelyik (például egész osztályok vagy csapatok tanításának módszerei, az egyéni oktatás, a játékos feladatok alkalmazása, az új feladatok bemutatása, a felkészítő instrukció, az edzés módszerek, teljesítménylesztek stb.) megfelel napjaink didaktikai koncepcióinak, testnevelési és edzéselméleti elképzeléseinek (Hamar–Petrovic 2008). A második világháború után új szakaszba lépett testnevelésünk a politikai, szakmai megújulás kapcsán. 1946 új szellemű testnevelési tanterveket eredményezett. Bár a testnevelés óraszámát ismét heti 2 órában szabályozták, a tantárgyat a nevelés egyik fontos tényezőjeként helyezték el az iskolák nevelési, képzési rendszerében. Az iskolai testnevelés, a szakemberképzés, a dologi, tárgyi lehetőségek lépésről lépésre fejlődtek, javultak (Báthori 1985, Hamar–Petrovic 2008).

A tanterv célját tekintve a testi és lelki nevelés összhangjának biztosítását, a testi és lelki tulajdonságok kifejlesztését, az önfegyelemre és a helyes életrendre szoktatást, a közösségi érzés ápolását helyezte a középpontba. Először a történelemben már elméleti tananyagot is tartalmazott, célja szerint a sportban való tájékozottság bővítéseként, a rendszeres sportolásra való motiválásként. Az 1950-es tanterv nem jelentett komoly előrelépést az előzőekhez viszonyítva. 1952-ben jelent meg az általános iskolák módosított tanterve. Célja az egészség megőrzése, az edzettség kialakítása, a testgyakorlatok technikai elsajátítása, itt jól körülhatárolt követelményrendszert is felállítottak. 1956-ban az alsó, 1958-ban a felső tagozat számára készült új testnevelési tanterv. Csökkentették bizonyos tananyagcsoportok mennyiségét. Az 1950-es évekre tehető a testnevelés tananyagának stabilizálódása. A tantervek gerincét a torna, az atlétika és a sportjátékok alkotják. A sokoldalú képzésre törekvés szerint a differenciált képességfejlesztést helyezte előtérbe. 1961-ben kezdődtek új tantervi javaslati megfogalmazások a Pedagógiai Tudományos Intézettől. Ezek az irányelvek új testnevelési tanterv alapját jelentették (Hamar–Petrovic 2008).

Az 1963-ban megjelent általános iskolai tanterv fontos szempontokat emel ki. Alsó tagozatban (1-4. osztály) egyfelől konkrét mozgásos feladatok segítségével fejlessze a tanulók készségeit, ügyességüket, cselekvésgyorsaságukat, könnyed erőfelfejtést igénylő feladatokkal növelje testi erejüket és állóképességüket. Másfelől alakítsa ki a tanulóknak annak tudatát, hogy a testnevelés egészségük és ügyességük fejlesztésének tudatos eszköze. Felső tagozatban (5-8. osztály) fejlessze a tanulók tudatos helyzetfelismerő és feladatmegoldó képességét, alakítsa ki a tanulóknak annak tudatát, hogy a testnevelés és sportolás az egészség, a munkaképesség megőrzésének és fejlesztésének eszköze, és egyben a kulturált, a hasznos szórakozás egyik formája is. Ebben a tantervben azok a követelmények is megváltoztak, amik a mozgásanyagra vonatkoztak. Az osztályzás fő tárgyát az atlétika, a torna, a játék köreiből kellett kiválasztani. 1969-ben átdolgozták a tantervet, kidolgozottabbá vált a feladat- és követelményrendszer. Központi helyet kapott a mindennapi élet igényeit tükröző fizikai cselekvőképesség fejlesztése, az öntevékeny sportoláshoz szükséges alapvető képzettség megszerzése, a munkaképesség növelése, az aktív egészség megszilárdítása, a teherbíró képesség fejlesztése. 1973-ban heti 3 testnevelésórát vezettek be az oktatási intézményekben, ami újabb felismerés a testnevelés tantárgy nevelésben betöltött szerepét illetően. Hozzá tartozik iskolai testnevelésünk szervezeti fejlődéséhez a testnevelési osztályok létrehozása, ami az általános iskolákban 1969-től működik. 1975-ben az ország területén 85 általános iskolában találkoztunk speciális testnevelési tantervvel. Ebben az időben a heti testnevelési tanórák száma 3-6, a tanórán kívüli sportfoglalkozásoké 3-10 óra között váltakozott (Báthori 1985, Hamar–Petrovic 2008).

Az 1978-ban megjelent nevelési és oktatási tervek újdonsága az lett, hogy tantervi curriculum szemléletet is tükröztek. A tantervet két nagyobb egységre osztották:



az alaptantervre és a kiegészítő tantervre. A kiegészítő tanterv két további részre oszlott: a kötelező és a választható tananyagra. Az 1978-ban megállapított testnevelési tanterv összes összetevője a módszerek és az iskolai felszerelések leírásával végződött. A módszerek tekintetében újdonságnak számított, hogy ez a szakasz nem a teendőket írta le, hanem tanácsokkal, javaslatokkal és módszertannal szolgált. Az iskolai felszerelés és felszerelésrendszerek leírásában az jelentett pozitív fejleményt, hogy nemcsak a tornatermes, hanem az azzal nem rendelkező iskolákról is szólt (Hamar–Petrovic 2008).

Az 1980-as évek nagy újdonsága a testnevelésre szakosodott osztályok megjelenése volt. Ez a pedagógiai rendszer az általános iskola első osztályától kezdve a középiskola 12. osztályáig bezárólag heti 4-5-6 testnevelési órában szisztematikus oktatást és tágabb kereteket biztosított a testnevelés egyre sokrétűbb feladatrendszeréhez. Ez volt az az időszak, amikor a testnevelés feladatrendszere egyre bonyolultabbá vált, hisz a testi, más szóval szomatikus nevelést egyre tágabban értelmezték, beleértették a testkultúrát, a mozgáskultúrát és az egészséget, a mentálhigiénét és a szexuális nevelést is (Hamar–Petrovic 2008). Az 1990. évi első demokratikus választás és politikai átalakulás után Magyarországon megérett az idő a társadalmi átszervezésre. Az új társadalom mindig új értékpreferenciákat alakít ki. Ennek megfelelően olyan új intellektuális és erkölcsi kérdések kerültek reflektorfénybe, amelyek korábban háttérbe szorultak, így többek között a nemzeti azonosságtudat kialakításának és hagyományaink ismeretének, a toleranciának, emberségre nevelésnek a szüksége. Mindazonáltal a fent említett változások lehetővé tette az egész iskola-rendszer tartalmának és szerkezetének reformját igényelte. A változás szükségét az állam is kinyilvánította olyan jelentős dokumentumokban, mint a nemzeti újjáéledés programja vagy a közoktatási törvény, amely 1993 óta többször is módosult. Az 1990-es évek folyamán átalakult a gazdasági, tudományos, technológiai, társadalmi, erkölcsi, oktatáspolitikai és igazgatási szemlélet, amit az iskolai tanterveknek is követniük kellett, figyelembe véve a változásokat. A tantervi változások kiterjedtek az oktatás tartalmára is, a gazdaság, politika, tudomány, technológia, társadalom-fejlődés és erkölcs terén a kiegyensúlyozott nevelésre fektetve a hangsúlyt. Ebből következően az oktatás tartalma fokozatosan bővült, tágabb értelmezést kapott, s ez nem csupán a tantervet érintette, hanem az értékek „világát”, az oktatáspolitikai kérdéseket, valamint a magatartás és hozzáállás javításának módszereit is (Hamar–Petrovic 2008).

A rendszerváltást követően megjelent új tantervi megközelítés nem volt előzmények nélküli, mert az 1980-as években készült tantervek már előre jelezték a gyökeres változás lehetőségének jegyeit. Hazai és külföldi hatások eredményeképpen Magyarországon teret nyert az úgynevezett kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás. Az egyik ilyen külföldi hatást az Angol Nemzeti Tanterv (1988.) gyakorolta rá. A magyar tanterv alkotói a kidolgozás során – egyebek

között – azt a tényt is figyelembe vették, hogy az angol szakemberek a testnevelést alaptantárgynak tekintik, továbbá az angol szakemberek a testnevelésre az oktatás egységes tartalmában szerves alkotóelemként tekintenek (Hamar–Petrovic 2008). A rendszerváltást követően a kétpólusú tantervszabályzás új helyzetet teremtett a kulturális területek arányait tekintve is. A testnevelés mindenféle iskolatípusban, minden osztályban tanítandó tantárgy lett. A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy az elsőtől a tizenkettedik osztályig tanítottak testnevelést, jöllehet más és más heti óraszámban. A 6-14% arány azt jelenti, hogy az 1-6. osztályban a gyermekeknek heti 2-3 órájuk volt, a 7-10. osztályban pedig 1,5-2,5 testnevelésórát tartottak hetente. A tartalom tekintetében a kerettanterv a kötelező minimum időkeretnek mindössze 80 %-át használta ki. A helyi tanterv összeállítása során az iskola szabadon eldönthette, hogy az időkeret maradék 20%-át új dolgok tanítására, vagy a tanulók addig megszerzett ismereteinek mélyítésére és a korábban tanult anyag gyakorlására kívánja-e használni. A kerettantervi rendelet a testnevelési és sportórák számát heti 2,5 órában határozta meg az 1-6. osztályok, illetve heti 2 órában a 7-8. osztályosok és a középiskolások esetében. Az összes tantárgy rögzített heti óraszámát tekintve az alsóbb osztályokban ez azt jelentette, hogy a testnevelés a teljes tanítási idő mintegy 11-13%-át tette ki, a felsőbbekben pedig csak mindössze 7-7,5%-át. A rendelet nem zárja ki további testnevelési és sportórák beütemezésének lehetőségét (Hamar–Petrovic 2008).

**3. táblázat:** *A testnevelés tantárgy történeti alakulása, a testkultúra fejlődése tantervelméleti kérdések alapján*

Évszám	Változások
1777	Ratio Educationis: test edzése, jó katonák nevelése
1840-es évek	Rendszeres testgyakorlás
1847	Testnevelés és úszásoktatás
1867	A testgyakorlás, a tornásuat minden tanulóra kiterjed
1873	A testi fejlődés és egészség előmozdítása
1880	A játék szerepe nőtt
1889	A testgyakorlás testneveléssé fejlődött
1889	Heti 2 testnevelésóra kötelezően
1905	Az egészség fenntartása
1915	A testnevelés reformja
1918	A testnevelés kiszélesítése
<b>1919</b>	Heti 3 testnevelés óra
1925	Nevelés
1930	A sportágak fejlődése
1946	Új szemléletű tantervek, heti 2 testnevelésóra
1952	Az egészség megőrzése
1963	Alsó tagozaton mozgásos feladatok, felső évfolyamokon a testnevelés egészséggel jár



1973	Heti 3 testnevelésóra
1975	A heti tanórák száma 3-6, tanórán kívüli foglalkozások
1980-as évek	A testnevelésre szakosodott osztályok
1990-as évek	A testnevelés kötelező tantárgy, heti 2-3 órással
2012	A mindennapos testnevelés bevezetése

Forrás: Saját szerkesztés

## A TESTNEVELÉS TANTÁRGY JELENTŐSÉGE, KUTATÁSOK AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS FONTOSSÁGÁRÓL, ILLETVE KEDVELTSÉGÉRŐL HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

Mint korábban bemutattuk, az iskolai nevelés-oktatás egyik célja, hogy hozzájáruljon az aktuális értékválasztást tükröző személyiség fejlesztéséhez. Ehhez a különböző műveltségterületek sajátos eszközeikkel (a területre, tantárgyra jellemző céltudatosan kiválasztott tudásanyaggal) segíthetnek. Ilyen szempontból a testnevelés egy a tantárgyak közül (Rétsági–Ekler 2011). Ugyanakkor több is, mert a testnevelésóra fontosságát aláhúzza az a tény, hogy a tanórák hatékonysága nemcsak a testkulturális tudás, hanem a testneveléshez, a rendszeres fizikai aktivitáshoz, a sporthoz való viszony kialakításának forrása is.

A 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről azt igazolja, hogy a testnevelés eltér a többi tantárgytól, hiszen annak kötelező óraszámát egyedülként szabályozza. A törvény célja és alapelvei fejezetben említi, hogy olyan köznevelési rendszer megalkotása a cél, amely elősegíti a tanulók testi fejlődését. A tanítási év rendjének szabályozásában a heti 5 testnevelésóra megtartása mellett kitér a könnyített testnevelés szükség szerinti megszervezésére is (Magyar Közlöny 2011<sup>3</sup>).

Az alapvetően a szellemi tevékenység fejlesztését célul kitűző tantárgyakkal szemben a testnevelés az iskolai élet egyedüli területe, amely a test karbantartását, fejlesztését szolgálja, ezzel kompenzálja az erősen egyoldalú szellemi terhelést is (H. Ekler 2011). „Az iskolai testnevelés sajátos tantárgy. Szívünk szerint azt hangoztatjuk, több mint egy tantárgy, mert a tanulók életmódját – ezáltal egész életét – alapvetően befolyásoló hatásrendszer forrása” (Rétsági 2001:21). Hamar (1998) is ezt teszi egyértelművé, mert a testnevelés nemcsak a tornaterem falai között vagy az intézménytől távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelenti, hanem olyan műveltségi területet, amely más műveltségi területekkel igyekszik megoldást találni a nevelés komplex problémáira. Szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, így az egészséges életmódra nevelésben, továbbá a rizikó

<sup>3</sup> Magyar Közlöny 162. szám 2011. december 29.

magatartások elleni harcban, a megfelelő higiénés és szexuális szokások kialakításában, illetve a rekreáció és rehabilitáció területén is. Nagy (1978) rámutat, hogy a testnevelésben sokféle sportági tartalom elsajátítására kínálkozik lehetőség, a mozgásműveltség, a cselekvési kulturáltság kialakítása a cél. A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy elősegítse a tanulók szomatikus fejlődését, teljesítőképességük fokozását. A tantárgy az általános kultúra részeként a tanulók fejlesztését szolgálja, nevelő hatást fejt ki, hisz jellemző rá a fizikai aktivitás, a fáradás közben fellépő negatív hatások leküzdésének vállalása. Ezentúl a testnevelésóra elősegíti a napi ajánlott fizikai aktivitás megvalósulását, ami a WHO ajánlása alapján az 5 és 18 év közötti korban napi 60 perc (Strong és mtsai 2005b).

A testnevelés tantárgy jelentőségét, a napi fizikai aktivitásra gyakorolt hatását (Morgan és mtsai 2007), az egészségre gyakorolt rövid távú hatásait, mint például a túlsúlyra (Drake és mtsai 2012), a pszichés egészségre (Mather és mtsai 2002) valamint a fittsége (Carrel és mtsai 2005) többen igazolták. A tanulás eredményességét, hatékonyságát az adott tantárgyhoz kötődő érzelmi viszonyulások jelentősen befolyásolják. A pozitív érzelmi szint emeli, a negatív csökkenti a teljesítményszintet, így a testnevelésórák kedveltsége is hozzájárulhat az egyéb tantárgyak teljesítménybeli javulásához (Ballér 1978).

Ahogy a 2014-es tanulmányunkban foglalkozunk (Fintor 2014c), Makszin (2014) szerint az iskolai testnevelés és sport feladata az egészséges életmódra nevelés, a fiatalok fizikai képességeinek fejlesztése, a versenysport utánpótlásának biztosítása. Ezt erősíti meg Dalenek és mtsai (2000) kutatása, akik arra jutottak, hogy a fiatalok jelentősen aktívabbak voltak azokon a napokon (az iskola után is), amikor volt testnevelésórájuk. Gordon-Larsen és mtsai (2000) felmérése arra is rámutatott a serdülők körében végzett vizsgálataikban, hogy már heti egy testnevelésóra is emeli a valószínűségét annak, hogy a tanulók heti fizikai aktivitása a legkedvezőbb kategóriába kerüljön, a heti 5 testnevelésóra pedig több mint a duplájára emelte ennek valószínűségét. Shephard és mtsai (2013) egy ötéves longitudinális vizsgálat során kimutatták, hogy annak a csoportnak, amelynek heti öt óra testnevelése volt, jobb volt az iskolai teljesítménye, mint a kontrollcsoportnak, akiknek heti 40 perc testnevelési órájuk volt.

Bakonyi 1969-ben egy általános és középiskolások körében végzett 4 évet átölelő longitudinális vizsgálat eredményeiről számolt be. A kutatás egyik kérdése, hogy az egyes sportágak miképpen formálják a tanulóknak a testneveléssel és sporttal kapcsolatos állásfoglalásukat, szemléletüket. A kontrollcsoportos vizsgálat eredményei igen pozitív képet mutatnak a tanulók véleményéről, ami a testnevelést illeti, hisz az általános iskolás lányok 93%-a kedvezően értékelte azt. „Csupán” 6,2%-uknak van rossz véleménye róla, a fiúknál ez az arány magasabb, 11,39%. Ugyanakkor a fiúk közül többen vannak olyanok, akiknek az a véleményük, hogy a 4 év alatt végzett testnevelés nagymértékben hozzájárult szervezetük erősítéséhez, egészségük

fenntartásához. Azok, akik hetente több (4 órás) testnevelésben vesznek részt, jobb véleménnyel rendelkeznek a testnevelésnek a szervezetükre gyakorolt hatásáról, mint azok, akik heti 2 órás foglalkozást végeznek. A labdajátékos osztályok is kedvesebben foglalnak állást ennek a változónak a tekintetében, mint az egyéni sportolók.

Ezek után a tantárgy fontosságát és kedveltségét igazoló hazai és nemzetközi kutatási eredmények mentén vizsgáljuk a testnevelés tantervben és az oktatáspolitikában is meghatározott szerepét. (A fejezet további részét tanulmányunkban is boncolgattuk (Fintor 2016b)). Lényeges annak a vizsgálata is, hogy mit gondolnak a tanulók a testnevelés tantárgyról, illetve fontos tudnunk, hogy mennyire kedvelik a testnevelésórát.

Bakonyi (1969) vizsgálatában arra kereste a választ, hogy a tanulók kedvelik-e a testnevelést, és hány testnevelésórát szeretnének hetente. A nemek tekintetében nem talált szignifikáns eltérést. Ugyanakkor az általános iskolások nagyobb arányban szeretnének több testnevelésórát, mint a középiskolások. Oláh és Makszin (2005) a hazai általános és középiskolai tanulók testnevelésórához való viszonyát vizsgálták (N=897). Vizsgálatukból az derült ki, hogy a tanulók 94%-a fontosnak tartotta a testnevelésórát. Bíróné (2004) szerint tény, hogy kedvenc tantárgy a testnevelés, és Rétsági (2015) is úgy fogalmaz, hogy az iskolai testnevelés több, mint egy tantárgy, hisz jelentősége túlmutat a köznevelés keretein és tartalmán. Báthory (1997) is kifejti, hogy az általános iskolai tanulók körében a testnevelés kedveltség tekintetében kiemelkedik a többi tantárgy közül, ugyanakkor hozzáteszi, hogy ez az életkor előrehaladtával csökken, illetve a fiúknál előkelőbb helyen szerepel, mint a lányoknál egyébként is. Ezt megerősíti Hamar és mtsai (2012) vizsgálata is, melyben erdélyi és magyar tanulókat hasonlítottak össze a 2006/2007-es tanévben. Ugyanakkor 2016-os munkájában azt állapítja meg a változás folyamataként, hogy ma már a testnevelés tantárgy státusza nem éri el a többi tantárgyét (Hamar 2016).

Bognár–Kovács (2007) bajai és Baja környéki felső tagozatos tanulók (N=1218) véleményét és tapasztalatait kérdezte többek között a testnevelésről és a tantárgy fontosságáról. A tanulók egyötöde az egészséget, egészséges életmódot, valamint az egészségtudatos magatartás megalapozását jelölte meg a testnevelés céljaként. Hogy fontos-e az iskolai testnevelésóra, erre a kérdésre a válaszadók jelentős többsége (90,8%) igennel válaszolt.

Hamar–Karsai (2008) keresztmetszeti elrendezésben vizsgálta a 11-18 éves diákok (N=2840) testneveléshez kötődő affektivitását. Ez alapján a fiúk elfogadóbb hozzáállást, beállítódást mutatnak, mint a lányok, továbbá a pozitív érzelmi telítettség első sorban a lányok körében nagymértékben csökken az életkor előrehaladtával. A testnevelő tanár attitűdformáló szerepet játszik az iskolában. A tantárgy tanítása, tanulása során kialakult pozitív érzelmek nemcsak a testnevelésben, hanem a nevelési, oktatási folyamat teljes egészében is növelhetik a pedagógiai hatékonyságot. Az életkor

emelkedésével párhuzamosan csökkenő kedveltségre is rámutattak. A heti 2 testnevelésben résztvevők véleménye kedvezőtlenebb az óraszámmal kapcsolatban, mint a heti 4 órás testnevelésben szereplőké. Azonban, ha az összes tanulót vizsgáljuk, azt látjuk, hogy 77,8%-uk szeretne 4 vagy annál is több testnevelésórát egy héten. Kijelenthető tehát, hogy a tanulók kedvező véleménnyel vannak a testnevelésről.

Egy országos reprezentatív vizsgálat eredménye alapján az általános iskolában a lakosság 60%-a szerette a testnevelésórát, 22% viszont nem. Hasonló eredmények születtek a középfokú oktatásban is, azonban a felsőoktatásban a megítélés lényegesen romlott, a sport jelentősége is csökkent. A férfiak jobban szerették, mint a nők. Azok között, akik nem szerették a testnevelést, az erőltetést, az ügyetlenséget, osztályzást említették okként (Neulinger 2009). Egy másik, a 8. osztályosok életmódjával, testi nevelésével kapcsolatos reprezentatív felmérés eredményei ennél kedvezőtlenebb képet mutatnak. A válaszadóknak kevesebb, mint fele szerette csak a testnevelésórát. Az ellenszenv fő okaként a testnevelésórák tartalmát jelölték meg, ezt követte a tanár személye, majd a részvétel fárasztó jellege. Azonban a negatív adatok ellenére sem törölné el az osztályzást a tanulók kétharmada (Rétsági–Ács 2010). Kovács és Velencei (2007) szerint az rossz hír, hogy a tanulóknak csak a fele elégedett teljes mértékben a testnevelésórakkal, hiszen az első benyomások után csak az igazán elszánt tanulók választanak maguknak tanórán, iskolán kívüli sportfoglaltságot. Születtek olyan kutatások is, melyben az alanyok különösebben nem reagáltak, nem mutatták jelét annak, hogy egy testnevelésóra napon esetleg aktívabbak vagy kevésbé aktívabbak lesznek szabadidős tevékenységeik során (Válková–Durjonc 2014).

Korábbi longitudinális kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk három Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kisvárosi általános iskolában tanuló 6. évfolyamos tanulók (N=131) testnevelés iránti attitűdjének változását egy év elteltével. A testnevelésórák fontosságának megítélésében a két mérés között a tanulóknál a keresztáblelemzés kapcsán szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk. Azonban 52,7% mást állít 2014-ben, mint az előző évben. A legnagyobb mértékben ugyanolyan fontosnak ítélik meg a testnevelés helyzetét, mint egyéb más tantárgyét. Ha azok csoportját vizsgáljuk, akik mást állítottak a két méréskor, megfigyelhető, hogy a „nem összehasonlítható más tantárggyal” állítások száma csökkent a legnagyobb mértékben (1/4-re). 75%-uk már azt állítja, hogy a testnevelés ugyanolyan fontos, mint más tantárgy, 16,7% ítéli meg fontosabb tantárgyként. Azok, akik az első mérés alkalmával kevésbé fontosnak ítélték meg a tantárgyat (71,4%), azok számára ugyanolyan fontossá vált, mint más tantárgy, sőt 14,3%-uk szerint fontosabb lett. Megállapítható, hogy a tantárgy megőrizte stabilitását, a testnevelésórák fontosságának megítélése nem csökkent a vizsgálatunk szerint egy év elteltével sem, vagyis amióta mindennapos testnevelésben vesznek részt a minta alanyai (Fintor 2014a, Fintor 2016b).

Az alábbiakban olyan kutatási eredményeket mutatunk be, amelyek segítségével megismerhetjük az iskolai és az iskolán kívüli fizikai aktivitás *nemzetközi* tendenciáit. Megvizsgáljuk, hogy ezek a jellemzők mennyiben hasonlíthatóak a hazai helyzethez.

Lucertini (2013) kutatása olasz általános iskolába járó gyermekek motorikus és egészséggel kapcsolatos vizsgálatára, a testnevelésórák hatására fókuszált, ami a testnevelés minőségi szakmai munkáját hivatott megerősíteni. A speciális képzettséggel rendelkező szakértők által irányított gyermekek eredményei a motorikus képességeket és egészségügyi helyzetet mérő teszteken nagyobb növekedést mutattak, mint az általános képzettségekkel rendelkező vezetők által irányított gyermekek eredményei.

Egy törökországi kutatás megvizsgálta a tanulóknak és szülőknek a testneveléshez való hozzáállását. A serdülőket összesen 229 általános iskolai nyolcadik osztályos tanuló, közülük 113 (49,3%) lány és 116 (50,7%) fiú alkotta. Az eredmények elemzése során azt látjuk, hogy a serdülőkorú gyermekek pozitív attitűdöket mutatnak a testnevelés iránt, valamint, hogy a nemek szempontjából nem különböznek az eredmények, hogy a tekintélyelvű anyák pozitív attitűdöket mutatnak a testnevelésórák iránt, pozitív irányban befolyásolják a serdülőkorú gyermekek testneveléshez való hozzáállását (Erbas és mtsai 2013).

Angliában is találtunk egy vizsgálatot, ami egy megye tanulóinak (7-14 évesek) a testneveléshez való hozzáállását térképezi fel interjú módszerével. A kapott eredmények azt mutatják, hogy ezeknek a gyermekeknek legnagyobb része pozitív attitűddel bír a testnevelés irányában (Dismore–Bailey 2010).

Egy bolgár tanulmány az alábbi következtetések levonását segíti: az oktatás kezdeti szakaszához tartozó gyermekek megnövekedett személyes önértékelési tevékenységet végeznek, amely a testnevelésben és a sporttevékenységekben elért eredményeikre irányul. A tanár aktivitásának eredményeképpen a rendszerezetten befektetett munka gyümölcseként a tanulók sokkal objektívebb értékelésre voltak képesek teljesítményeiket illetően. Az elvégzett munkával kapcsolatos önértékelés fejlődése stimulálja a személyiség fejlődését és a testnevelésbe fektetett munka minőségét egyaránt (Teneva–Ivanova 2012).

Hollandia 40 különböző városában végeztek vizsgálatot a tanterven belüli testnevelésórák számára vonatkozóan. Ebből megállapítható, hogy a tanóra idejéből fizikai aktivitással töltöttek 46,7%-ot az általános iskolákban a 2008/2009-es tanévben, s ettől a szerzők magasabb arányt javasolnak (Singerland és mtsai 2011).

A hazai és nemzetközi kutatások áttekintése következtetések levonására és újabb kutatási irányok kijelölésére ad alkalmat. Nem tértünk ki a testneveléssel kapcsolatos értéktudat-vizsgálatokra, melyek jövőbeli irányként fogalmazhatók meg, hisz a műveltségi terület oktatásával egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre kívánjuk nevelni, felkészíteni a tanulókat. Ehhez meglátásunk szerint nemcsak motoros

tudásra, hanem meggyőződésekre, értékek interiorizálására is szükség van. Ha a kettő együtt hat, akkor nagyobb valószínűséggel érhetjük el céljainkat. A tantárgy-pedagógiai kutatások mellett is letesszük a voksunkat, mert a kedveltséget a tudás „ízének” átérzése nagyban befolyásolja, és ezt az alkalmazott módszerek, eljárások jelentősen befolyásolják.

Mint fentebb láthattuk, hazánkban 1867 óta szerepel az iskolai oktatási rendszerben a testnevelés. A mindennapos testnevelés gondolata is már a századfordulón (1900-as évek) megjelent, azonban bevezetésére példákat csak a '80-as években látnunk. A következőekben ezeket a kísérleteket vesszük górcső alá. Kutatások segítségével vizsgáljuk meg a mindennapos testnevelésben rejlő lehetőségeket, fontos tényezőket, nemzetközi vonalon is foglalkozunk a témával. Mindezek után a könyv elméleti keretével, az implementációkutatásokkal foglalkozunk részletesen.

## **4. A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS BEVEZETÉSE**

### **A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS BEVEZETÉSÉNEK INDOKAI, TÖRVÉNYI HÁTTERE, ELŐZMÉNYEI**

A XX. század elején, az 1910-es években már sürgették a mindennapos testnevelés bevezetését. 1925-től Kmetykó János, a Testnevelési Főiskola igazgatója is harcolt érte. 1933-ban Hóman Bálint vallás- és közoktatási miniszter öt fővárosi iskolában rendelte el a bevezetését, melyet jóval később, csak a '80-as években vezettek be több helyen az országban (Ivanics 1993). 2001 óta a mindennapos testnevelés bevezetése már a Nemzeti Népegészségügyi Program fontos részét képezi. Törvényi kereteit már ismertettük a tantervelemzés fejezetben.

A mindennapos testnevelésről – elsősorban az időintervallum miatt –, hatékonyságának bemutatásáról nem születtek még komoly eredmények (Fintor 2014a), jelenlegi empirikus kutatásunkban kísérletet teszünk ennek alapos feltérképezésére a tanulók „szemüvegén keresztül”. Korábban, ahogyan írtuk, a '80-as években voltak szélesebb körben kísérletek a mindennapos testnevelés bevezetésére, az akkor született írásokban érdekes tapasztalatokat osztottak meg a szakemberek.

1983-ban kísérleti jelleggel három iskolában (egy csongrádi intézményben, egy szegedi és egy tárgyi feltételekben gyenge makói iskolában) került bevezetésre a mindennapos testnevelés. A résztvevőkben a mozgás iránti motivációs bázis kiépült, a pedagógusok egyöntetű véleménye szerint a „mindennaposok” ügyesebbek lettek, figyelemkoncentrációjuk, reakcióidejük javult (Szegfű 1989).

Az 1984/85-ös tanévben kísérleti jelleggel az intézmény az 1-4. osztályban (a szegedi Hámán Kató Általános Iskolában) vezette be a mindennapos testedzést. Egy év tapasztalatai alapján úgy gondolták, hogy a tanulók lelkesen fogadták az új lehetőséget, igényükké vált a rendszeres testmozgás (Udvarhelyi 1989).

Nógrád megyében a program az 1986/87-es tanévben indult a csongrádi példa mozgósító, lelkesítő erejének köszönhetően. 33 iskola jelentkezett, többségük csak egy-két évfolyammal, illetve néhol szűkebb tanulói rétegekre vonatkoztatták feladataikat. A legfontosabb tárgyi feltételek szinte mindenhol adottak voltak, azonban a téli időszakban sok helyen beszűkültek a lehetőségek. A kezdeményezést elutasító intézmények a gyenge feltételeikre hivatkoztak. A program megvalósítása során



fokozódott a lakóterületi játszóterek, egyesületi sportlétesítmények használata, az iskolai folyosókon rendszeresen használták szünetben a pingpongasztalokat, továbbá a napközis csoportok sportszervásárlási lehetőségei is bővültek. Később a vállalkozó iskolák közül többen leváltak a programról, vagy áthárították a mindennapos sportkínálat megszervezését a DSK-ra (Diák sportkör), DSE-re (Diák sportegyesület). Ennek ellenére a legjobb 10-12 intézmény tovább „izmosodott”, néhány iskolában pedig a hangsúlyok áttevődtek az alsó tagozatra. A visszalépő iskolák a programot a támogatáshoz jutás eszközének tekintették, mintsem hosszú távú, átgondolt pedagógiai koncepciónak. A Nógrád megyei általános iskolák harmadában valósult meg a terv, hozzájárulva ezzel a nevelési-oktatási feladatok hatékonyabbá tételéhez, a tanulók egészségszintjének és teljesítőképességének fejlesztéséhez (Zagyvai és mtsai 1989).

Nyíregyházán, a 21. Sz. Általános Iskolában az 1985/86-os tanévben vezették be a 3-5. osztályokban évfolyamszinten a mindennapos testnevelést. Vizsgálták azt, hogy a testnevelésre, mint szaktárgyra milyen hatással van a mindennapos testnevelés, illetve összehasonlításokat végeztek a tanulók eredményei alapján. A három év tapasztalata szerint a mindennapos testnevelés nagyobb és gazdagabb lehetőséget biztosított a népszerű bajnokságok, évfolyamszintű versenyek lebonyolításához. Ott tapasztaltak jobb eredményeket, ahol 3. osztálytól vezették be a programot. A fejlődés azoknál a tanulóknál kiemelkedő, akiknek az összehangolt mozgással voltak problémáik. Az osztályfőnökökkel, napközis nevelőkkel történő beszélgetésekből a közösségformáló hatást emelhetjük ki, továbbá a siker örömeinek, a sikertelenség kulturált módjának elviselését, valamint a motiváló hatást a teljesítmény növelése tekintetében (Diczkóné 1988).

Kecskeméten 1991-ben az ötödik tanévét kezdte egy intézmény a 40 perces tanítási órák szerinti mindennapos testneveléssel. Ők egészségügyi adatlapokat vezetve vontak le következtetéseket. Véleményük szerint a tanulók megszerették a mindennapos testnevelést, egészségesebbek lettek, nőtt a tantestületben a testnevelés presztízse, a programnak köszönhetően létesítménybővítést és szertárfejlesztést is véghezvittek (Grosán 2001).

Hódmezővásárhelyen 2005-ben valamennyi önkormányzati iskolában bevezették a mindennapos testnevelés komplex programját, melyet Tózsa–Rigóné Nagy Judit hatékonyságvizsgálat keretében elemzett értekezésében. Következtetésében többek között levonta, hogy az oktatás alkalmas színteret biztosít az egészségfejlesztés megvalósításában, ami a mindennapos testnevelés bevezetésének szükségességét támasztja alá. Kiemeli, hogy a testnevelésóra szerepe felértékelődött, több időt töltöttek mozgásos játékkal, intenzívebbé vált a társak, sőt a tanulók-szülők közötti közösség szerveződési folyamat például az úszásoktatás alkalmával. Ugyanakkor a kutató arra is rávilágít, hogy a mindennapos testnevelés a hódmezővásárhelyi tanulók körében csak részben bizonyítja azt, hogy a rendszer hozzájárul az egészség és



fittség javításához. A szubjektív szempontok azonban egyértelműen a program eredményességét mutatják, hisz a gyermekek többségének mozgástudatosságára motiválóan hat. Nem sikerült bizonyítani, hogy a rendszeres testmozgással kialakulna a napi szintű sportolási igény szükségessége, ezért fontosnak tartja a program folytatását, amivel a rendszeres sportolás pótolható (Tózsza-Rigóné 2011).

Vári és mtsai (2012) egy iskola azonos évfolyamain tanuló 61 tanuló első négy évfolyamán történő eredményeinek nyomon követését végezték. Az első felmérésekre 2008/2009-ben került sor, majd ettől kezdve 3 éven át ismételték meg a vizsgálatot, egészen a 2011/2012-es tanévig, tehát már a mindennapos testnevelés hatásairól is igyekeztek következtetéseket levonni. Azt találták a biológiai érséből következő fejlődést figyelembe véve, hogy a közoktatási keretek között biztosított heti öt testnevelésóra hozzájárul a tanulók fizikai teljesítőképességének emelkedéséhez.

Borbély (2014) országos reprezentatív kutatásában megállapítja, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének szükségességével a megkérdezett lakosság több mint 70%-a ért egyet, vagyis a felnőtt lakosság (potenciálisan a szülők) is szükségét érezte a mindennapos testnevelés bevezetésének. A szerző megállapítja azt is, hogy a lakóhely és a gyermekkori sportolási gyakoriság között szignifikáns különbség érvényesül. A nagyobb városokban lakóknál figyelhető meg magasabb egyetértés, ami a jobb infrastrukturális helyzetre vezethető vissza. A gyermekkori sportolási gyakoriság meghatározó szerepe azt jelenti, hogy a sport fontosságával kapcsolatos magasabb egyetértés azoknál jelent meg, akik gyermekkorukban többet sportoltak.

András–Kassay (2015) elemezte a Nézőpont Intézet felmérését, mely szerint a szülők nagyon elégedettek a mindennapos testnevelés bevezetésével. Mindezek alapján jogos lehet Mikulán (2013) megállapítása, miszerint a mindennapos testnevelés bevezetése jelentős mérföldkő a testnevelés-oktatásában. A tanulók egészségmagatartása hosszú távon a testnevelés segítségével tartósan kedvezőre változhat. Balogh (2015) is úgy látja, hogy a testnevelés tantárgy mindennapossá tétele semmi mással nem összehasonlítható eszköz hazánk egészséges életmódjának formálásában.

Somhegyi (2011) összefoglalta, hogy a mindennapos testnevelésnek milyen egészségfejlesztésre irányuló céljai vannak:

- Minden testnevelésórán megtörténik a keringési- és a légzőszervek kellő megterhelése.
- Minden testnevelésórán van gimnasztika, s annak részeként minden tanulóval helyesen végeztetik a biomechanikai szempontból helyes testtartás kialakítását és fenntartását szolgáló speciális tartásjavító tornát, valamint légző tornát és lábtornát.
- A testnevelés egészében figyelembe veszik a gerinc- és ízületvédelem szabályait.
- A testnevelésórákon relaxációt is végeztetnek minden tanulóval.

- Minden testnevelésóra a fegyelmezett munka és a játék öröme és sikerélményét nyújtja, még az átlagostól eltérő testi adottságú gyermeknek is.
- A testnevelés egésze olyan módon történik, hogy az a tanulókat a részvételre serkenti.
- Felmentést csak az iskolaorvos adhat.
- A testnevelés részeként az alapvető magyar sporttörténelem oktatása is megtörténik.
- A testnevelésórán a tanulók megértik, hogy a testnevelés egésze és egyes elemei hogyan hatnak a szervezetükre, testük és lelkük egészséges fejlődésére.
- A testnevelésóra az egészségtan (egészségfejlesztési ismeretek) hatékony oktatását is elősegíti.

A mindennapos testnevelés értéke hosszú távon akkor térülhet meg, ha a sportból való elvándorlás jelenlegi töréspontjainál, mint például az oktatási rendszerből való kikerülésénél, a munkába állásnál vagy korosztály, életszakasz váltásánál, a mozgásos életmód folytatásához vagy az ismételt bekapcsolódáshoz rendelkezésre áll egy olyan kínálati portfólió, mely a különböző csoportok igényeit kielégíti (Bodnár–Pérenyi 2016). A Testnevelés és sport műveltségi terület együttesen képes lehet megteremteni ennek a magját és kiinduló célrendszerét az egészségtudatos, rendszeres fizikailag aktív életvezetésre nevelésnek (Vass és mtsai 2015).

Az óraszám emelése segíti a testnevelés tantárgy iskolai szerepének erősítését, azonban a minőségi összetevők vizsgálata és adott esetben fejlesztése legalább olyan fontos, mint az óraszám emelése (Révész–Csányi 2015 II.).

A minőségi testnevelés tanítása, tartalmi és módszertani értelmezése nem tartozik munkánk központi témái közé, így ezt nem tárgyaljuk. Az infrastrukturális feltételek feltérképezése is csak érintőlegesen tartozik témánkhoz, hiszen Trencsényi (2016) aggodalmát fejezi ki, hogy betarthatóak-e a mindennapos testnevelés céljai a jelenlegi infrastruktúránkkal.

Somhegyi (2013) igyekezett összegezni a mindennapos testnevelés bevezetésének tapasztalatait a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesületének megkezdésével. Jó eredménynek számít, hogy a testnevelésórát felső tagozatban közel 100%-osan szakképzett pedagógusok oktatják. Probléma azonban, hogy országos szinten a közoktatásban 350-400 tornaterem hiányzik, vagy felújítást igényel. Az iskolai udvarok minősége is változó a szűk udvartól a szakszerűen kiépített szabadterei létesítményekig. Az uszodák száma is csekélynek mondható, de az öltözőkódási, illetve tisztálkodási lehetőségekről is ez mondható el. Az óraszámok és hiányos létesítmény feltételek gyakran összevonásokat eredményeznek.

Vass és mtsai (2015) nagymintás reprezentatív kutatásukban (N=1725) intézményvezetőket kérdeztek az infrastrukturális felkészültségről. A kérdések a

tornaterem méretére, egyéb sportolásra alkalmas iskolai és iskolán kívüli területek felmérésére irányultak.

Az intézmények 33,2%-ában van 450–899 m<sup>2</sup> területű tornaterem („A” tornaterem), ennél kevesebb iskola rendelkezik „B” (11,3%) és „C” (3,9%) típusúval, melyek 900–1349 m<sup>2</sup> területűek vagy 1350 m<sup>2</sup> -nél nagyobbak. Összességében elmondható, hogy testnevelés szertár az iskolák 89%-ban van, ugyanakkor 11%-ban nincs. Az öltözőket illetően hasonló megoszlásokról számolnak be, vagyis a megkérdezett iskolák 89 százalékában található öltöző, és 11 százalékában nem. Külön testnevelő tanári szoba az iskolák 48 százalékában van, míg az iskolák 52 százalékában nincs. A minőségi paramétereket értékelve megállapítható, hogy az igazgatók szerint az akadálymentesség a legnagyobb probléma, a tornatermek megközelítése és tisztasága jónak mondható. A szertárak minőségi jellemzőit 3,29-re értékelték a válaszadók. Az öltözőket tekintve szintén hármas és négyes közötti értékeket adtak a megkérdezett intézményvezetők funkciók szerinti tagoltság, tisztaság, biztonság, méret, darabszám és berendezettség tekintetében, az akadálymentesség azonban 2,83-as értéket kapott. Jól látható, hogy a 2014/2015-ös tanévben az iskolák testnevelés-oktatásának infrastrukturális ellátottsága mennyiségi és minőségi értelemben sem kielégítő. A statisztikai elemzések során ugyan szignifikáns különbségek vannak az egyes régiók között, azonban kijelenthető, hogy minden régió tekintetében szükséges a már meglévő helyiségek felújítása mellett új multifunkcionális ellátó helyiségek építése, nemcsak a tornatermek, hanem az egyéb oktatást befolyásoló infrastruktúra tekintetében is.

Összegzésképpen elmondható a MTTOE (2013-as) adatai szerint, hogy 1991–1994 között 600 iskolai sportot szolgáló létesítmény épült, 2010-ben 3566 tornateremmel, 2079 tornaszobával, 111 úszómedencével, 4328 sportpályával, sportudvarral rendelkeztek az iskolák. Az iskolák 20%-ában viszont nincs semmilyen lefedett sportlétesítmény (Vass és mtsai 2015).

A továbbiakban nemzetközi kitekintésben megnézzük a napi szintű sportolás kutatásait, azok hatásait, elemzéseit.

## **A NAPI SZINTŰ ISKOLAI SPORT, ILLETVE TESTNEVELÉS HELYZETE NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN**

Gordon és mtsai (2000) a nehéz és mérsékelt fizikai aktivitást a serdülők körében vizsgálták. Kíváncsiak voltak, milyen tényezők befolyásolják a fizikai aktivitást és inaktivitást az USA-ban (n=17766). Az eredmények azt mutatták, hogy mind a mérsékelt, mind a nehéz fizikai aktivitás aránya alacsonyabb volt az inaktivitással szemben (elsősorban a nem spanyol ajkú feketéknél és a spanyol ajkú serdülők

körében). Ráadásul a serdülők az iskolai testnevelési programokban alacsony részvétellel voltak jelen, mely arány tovább csökkent az életkor emelkedésével. A napi iskolai sportban való részvétel és a közösségi rekreációs központok használata növelte annak valószínűségét, hogy magasabb szintű mérsékelt, nehéz fizikai aktivitást végezzenek. Annak ellenére, hogy milyen fontosak az iskolai sportolási programok, kevés amerikai serdülő vett részt rajtuk, csupán 21,3% legalább hetente egyszer. Ezért a szerzők javaslatokat fogalmaztak meg, mint például: országos szintű stratégiákat kell kialakítani az iskolai testnevelés és a közösségi rekreációs programok hatékonyságának érdekében.

Az iskolai testnevelési programokról úgy gondolják, hogy egyedülállóan járulnak hozzá a tanulók neveléséhez, és kognitív, szociális, továbbá érzelmi és fizikai fejlődést indukálnak (Calfas – Wendell 1994). Habár a rendszeres fizikai aktivitás fontossága már régen bizonyított tény (Berlin 1990), azon iskolák száma, melyek napi szinten ajánlanak sportolási programokat, csekély. Kérdésként merül fel, hogyan változtassák meg az iskolák meglévő gyakorlatát azért, hogy napi testnevelési programokat kínáljanak. Azért, hogy ezen kihívásnak megfeleljenek, néhány állam (Ausztrália, Kanada, USA) országos kezdeményezéseket indított el, hogyan lehetne növelni azt az időkeretet, amit a minőségi fizikai oktatásra lehet szánni az iskolákban. Az egyik ilyen kezdeményezés a Kanadai Minőségi Napi Testnevelési Program (QDPE), amit 1986-ban vezettek be (Cahperd 1998), s melynek 10 év elteltével vizsgálták a hatását (Chad és mtsai 1999). A QDPE program célja, hogy minőségi testnevelést biztosítsanak a kanadai gyermekek számára. Ennek a kritériumai a következők: napi szintű testnevelés, összhang a gyermekek igényeivel, pozitív hozzáállás elérése, képzett, jól felkészült tanárok bevonása, megfelelő felszerelések, eszközök, létesítmények, versenyszellem kialakítása, adminisztratív támogatottság (Cahperd 1998).

A kanadai eredmények azt mutatják, hogy az érdekelt csoportok egyértelműen felismerték a program célját, fontosságát, hogy minőségi fizikai oktatást szükséges nyújtani a kanadai gyermekeknek napi szinten. Ezek a csoportok átfogó támogatásukról biztosították a programot, kiemelten annak egészségtudatos célja miatt, így „bevásárolták” magukat a programba, ami egy lényeges lépés, hogy ezzel hatást gyakoroljanak a napi szintű testnevelésre. Az általános iskolák maguk dönthetik el, hogy milyen óraszámban tartanak testnevelést, azonban fontos szem előtt tartaniuk a program célját (QDPE), miszerint minőségi testnevelést kell nyújtani minden iskola minden tanulójának a tanév minden napján.

Lengyelországban négy állami középiskolában hároméves (2007-2010) vizsgálatlalt mérték az átalakított testnevelés (tanterv) hatását lányok körében. A résztvevők sokkal jobb eredményeket produkáltak a referenciaértékekhez képest (például távolugrásban javultak, fejlődött az állóképességük). Azt tapasztalták, hogy az olyan testnevelésórakon való részvétel, amelyek jól tervezettek, nagyban stimulálják a

gyermek fizikai fejlődését, új mozgáskoordinációs készségeik gyarapodását, felnőttkorig tartó szokássá teszik a testmozgást (Czarniecka és mtsai 2012).

Szlovákiában 1100 fő bevonásával végeztek felmérést 9. osztályos tanulók körében (13 városi és 12 falusi iskolában), a testneveléshez és sporthoz való hozzáállásukat vizsgálták (Bartík 2012). Egy korábbi vizsgálat eredményéből indultak ki, miszerint az általános iskolák tanulóinak 72,35%-a pozitív, 26,4%-a közömbös, míg 1,17%-a negatív hozzáállást tanúsított a testneveléssel kapcsolatban. Ezzel ellentétben 40,72% mutatott pozitív, 57,39% közömbös, míg 1,89% negatív hozzáállást, amit „csalódásként” értékeltek. Szerintük ennek számos oka lehet: a családi nevelés hiánya, a szülők nem ösztönzik gyermekeiket a szabadidejük aktív, mozgásban és sportban gazdag eltöltésére, a tanulók testnevelés iránti érdektelensége kényelmesebb elfoglaltságokra ösztönzi őket, mint pl. tévézés, számítógépes játékok, nem megfelelő szintű és mennyiségű oktatás számos iskolában, a nem megszokott, de tanulók számára érdekes sportgyakorlatok nem megfelelő alkalmazása, az iskolák nem megfelelő felszereltsége. Nemek szerint az 568 megkérdezett fiúból 232 (azaz 40,84%) mutatott pozitív, 330 (azaz 58,10%) közömbös, míg 6 (azaz 1,06%) negatív hozzáállást az említett változó iránt. Az 542 megkérdezett lány közül pedig 220 (40,59%) pozitívot, 307 (azaz 56,64%) közömböst, míg 15 (azaz 2,77%) negatívot.

A vizsgálat azt mutatta, hogy a falusi iskolák tanulói pozitívabban álltak a testneveléshez, mint a városi iskolák tanulói. A városi iskolák esetében a közömbös hozzáállás (62,02%) dominált a pozitív hozzáállással (36,65%) szemben. Azonban a falusi iskolák esetében a pozitív hozzáállás (52,38%) győzött a közömbös hozzáállás (46,72%) fölött. Jelentős különbség mutatkozott meg a falusi és városi iskolák fiútanulói között. A városi iskolák fiútanulói közül mindössze a tanulók 33,57%-a mutatott pozitív hozzáállást, szemben a falusi iskolák fiútanulóinak 59,37%-ával. Ez az eredmény megegyezik a magyarországi eredményekkel, hiszen Borbély (2014) országos reprezentatív vizsgálata szerint a szülők véleménye alapján a tanulók kisebb településeken jobban kedvelik a tantárgyat.

Egy újabb kutatás a Pennsylvania államban bevezetett mindennapos testnevelést vizsgálta. Azt mutatja a tanulmány, hogy akik részt vettek a mindennapos testnevelésben, összességében mindenben fejlődtek (egészségileg, mozgásügyességben) azon iskolák tanulóihoz viszonyítva, ahol nincs mindennap testnevelésóra, ami fontos tényező lenne a gyermekelhízás és kövérség legyőzésében. Nem meglepő módon nagyobb eredményt ért el a mindennapos testnevelés a mozgással kapcsolatos hozzáállás változtatásában is (Erfle 2014).

Észak-Karolinában is látjuk a bevezetésének sikerét, melynek okai között említik a képzett testnevelő, a minőségi testnevelőképzés, a testmozgásban való részvétel és a minőségi képzés közötti kapcsolatot, a megfelelő dokumentálást (András–Kassay (2015), Masurier–Corbin 2006).

Az Egyesült Államok testnevelésének oktatási helyzetéről 2012-ben készült egy összegző jelentés „A nemzet alakja” címmel. Ezt a jelentést 1987 óta minden évben elkészíti a Sport és Testnevelési Nemzeti Szervezet (NASPE). A 2010-es jelentés elkészítésének alkalmával a NASPE társult az „Amerikai Szív Szervezettel” (AHA), hogy összegyűjtse és összehasonlítsa az eddig elkészített riportok eredményeit, ezzel is további információkat adva. A két szervezet együttesen dolgozik a testnevelés és az egészség támogatójaként iskolákban és állami szószólói szinten is. A NASPE a legkiemelkedőbb tekintéllyel bíró nemzeti szervezet, minden téren elismert vezetői a sport és fizikai tevékenységek oktatásán belül, míg az AHA egy nemzeti önkéntes egészségügyi ügynökség, akiknek a missziója az egészségesebb élet kialakítása. Nagy előnye a kutatásnak, hogy kitér minden államra, és arra az irányvonalra, amit ők felállítottak céljaik eléréséhez. Azonban hátránya, hogy a célirányok és utasítások nagymértékben eltérnek az államok között, nincs olyan mérce, amihez a felmérést viszonyítani lehetne. A felmérésből kiderül, hogy nincs olyan állami törvény, amely előírná a mindennapos testnevelés biztosításának kötelezettségét az amerikai iskolákban. Az állam meghatároz és felállít egy elvárásrendszert, de az iskoláknak egyéni felelősségük van a program megvalósításáért. A mindennapos testnevelés-oktatás a Healthy People 2020<sup>4</sup> szervezetnek szintén egyik célja. Azonban 2006-ban mindössze az általános iskolák 4%-a, a középiskolák 8%-a és a főiskolák 2%-a biztosított mindennapos testnevelést tanulói számára (Lee és mtsai 2007).

A NASPRE hisz abban, hogy az Egyesült Államokban minden gyermek megérdemli a magas színvonalú testnevelés-oktatást, és szüksége van rendszeres fizikai aktivitásra, mozgásra legyen az tanrenden belüli vagy iskolán kívüli foglalkozás. Azért tartják ezt fontosnak, mert az Egyesült Államok Emberi és Egészségügyi Minisztériuma (HHS) összefüggést talált a rendszeres fizikai aktivitás és az egészség között. Azok a gyermekek, akik fizikailag aktívabbak, növelik annak valószínűségét, hogy egészséges felnőttek lesznek. Masurier és Corbin (2006) is kiemeli, hogy a kutatások egyértelmű összefüggést mutatnak a minőségi testnevelés-oktatás és a jelen, valamint jövőbeni fizikai aktivitás között. Ugyanakkor szerintük problémaként jelentkezik, hogy a gyermekek és a serdülők is az Egyesült Államokban elsősorban ülő életmódot folytatnak. A 18 éven aluli gyermekek többsége idejük javát az iskolai tantermekben ülve, szabadidejük nagy részét pedig tévénezéssel, vagy ülve folytatott számítógépes játékok játszásával, internetezéssel tölti. A testnevelés-oktatás azonban biztosítja számukra, hogy legalább a javasolt napi mozgásuk egy részét elvégezhessek. A színvonalas testnevelés-oktatás és egészségmegőrző programok alapot adnak az egészséges, aktív élethez, és segítséget nyújtanak a jövőbeni sikerek eléréséhez (Burgeson 2004). Kutatások azt is igazolják, hogy a mindennapos

---

<sup>4</sup> <http://www.healthypeople.gov/2020>



testnevelésnek pozitív hatása van az egyetemi teljesítményre és az iskolai hozzáállásra is, a testnevelés az, amely a legjobb remény az amerikai nemzet alakjának formálására.

Az Amerikai Egyesült Államok Egészség és Emberügyi Bizottsága<sup>5</sup> irányelveket fogalmazott meg 2008-ban. Ezek közé tartozik, hogy a gyermekeknek és serdülőkorúaknak (6-17 év) napi egy órában több mozgást kellene végezniük (aerobic, izom és csonterősítő gyakorlatokat). Ez azért is lenne fontos, mert a 2011-es Fiatalok Viselkedési Kockázatai Kutatás vizsgálata szerint a tanulók 14%-a nem vett részt a hét egyetlen napján sem legalább egy óra mozgásban, ráadásul 48%-uk nem vett részt testnevelésórán egy olyan átlagos héten, amikor iskolába jártak. Ezzel szemben a tanulók 32%-a nézett televíziót naponta három vagy annál több órán keresztül, tanítási napokon (Centers for Disease Control and Prevention 2011).

Az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia, a NASPE, az AHA, az Egyesült Államok Egészség és Emberügyi Minisztériuma (HHS), az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, a Testmozgás és Sport Elnöki Tanácsa, a Betegség Megelőzési Központ (CDC) elkötelezetten támogatják a fiatalok rendszeres fizikai aktivitásának szükségességét és az iskolák minőségi testnevelését (Masurier – Corbin 2006). Egy 2003-as kutatás szerint szinte minden szülő (95%) úgy véli, hogy a rendszeres mozgás segít a gyermekeknek a jobb tanulási eredmények elérésében (National Association for Sport and Physical Education 2003). Egy másik, 2009-es vizsgálat szerint négy szülőből három (76%) úgy véli, hogy több iskolai testnevelésóra segítene megelőzni a gyermekkori elhízást (National Association for Sport and Physical Education 2009). Egy 2010-es eredmény rávilágít, hogy a szülők többsége hisz abban, hogy a testnevelés legalább olyan fontos, mint bármelyik más iskolai tantárgy. A százalékszám 54-84% között mozog annak függvényében, hogy melyik tantárgyhoz hasonlították (U.S. Centers for Disease Control and Prevention 2010). Egy 2003-as közvélemény-kutatás, melyet a Harvard Egészségügyi Fórum készített, azt állítja, hogy a megkérdezett szülők 91%-a úgy véli: több testnevelésórának kellene lennie az iskolákban, elsősorban az elhízás elleni harc érdekében (Harvard School of Public Health 2003).

Egy 2010-es CDC riport számos összefüggést talált a rendszeres fizikai aktivitás és az iskolai testnevelés oktatás, valamint az iskolai teljesítmény között. 14 iskolai tanulóból 11 pozitív összefüggést talált a testnevelés oktatás és az iskolai teljesítmény/viselkedés/szorgalom mutatói között. Az emelt órás számú testnevelés-oktatásnak vagy nincs, vagy pozitív hatása van az iskolai teljesítményre, hiszen az emelt órás számban tanított testnevelés esetében nem érzékeltek negatív hatást az iskolai teljesítményre vonatkozóan (U.S. Centers for Disease Control and Prevention 2010).

<sup>5</sup> <http://www.aahperd.org/naspe/publications/teachingTools/PAvsPE.CFM>

A 2012-es testnevelés-oktatás kutatásszervezői mind az 51 államban találtak fejlődést és hanyatlást mutató területeket is a 2010-es felmérés óta. Az államok többsége (74,5%) előírja a testnevelés oktatását az általános és középiskolák számára, de többségük nem határozza meg az óraszámot, és több mint felük engedélyezi a felmentést, a tantárgy elhagyását vagy helyettesítését más tantárggyal. Ezek a „kibúvók” folyamatosan csökkentik a tantárgy hatékonyságát. Egy másik példa a testnevelés hatásaiban való eltérésnek az oktatás helyi szinten történő kontrollálása. Bizonyos államok létrehoznak tanterveket vagy széleskörű irányelveket, de nagyban eltérnek az óraszám, osztály méret, felmérések tekintetében. Ez pedig nagyon különböző eredményeket szül, ami eltérő példákat tár elénk az államokon belüli testnevelés-oktatásról. Más eredmények, mint például a felelősségre vonhatóság, a felmérések vagy éppen a tanárok végzettsége szélesen eltér az államok között, így minden állam csakis önmaga korábbi teljesítményéhez viszonyíthat.

Az államok többsége előírja, hogy minden tanulónak részt kell vennie valamilyen testnevelés-oktatásban. A testnevelés kötelező az államok általános iskoláinak 84,3%-ban (51-ből 43 állam válaszolt erre a kérdésre). 2010 óta nem változott azon államok száma, melyek előírják a testnevelés-oktatást. 72,3%-uk már az óvodában is előírja a testnevelés oktatását. Azonban az államok több mint fele (51-ből 33-an válaszoltak) feljogosítja az iskolai körzeteket, illetve iskolákat, hogy a tanulók kiválthassák a testnevelés-oktatásért járó kreditet más tevékenységgel. Ezekben az államokban a Tartalékos tisztképző programmal (JROTC) (18), iskolán belüli sporttevékenységgel (18), zenekari tagsággal, (13) szurkolói csoportokban való részvétellel (11) és közösségi sport tevékenységekkel (4) is ki lehet váltani a testnevelés-oktatásban való részvételt. Az államok több mint fele (51 megkérdezettből 28-an válaszoltak erre) engedélyezi a felmentést, illetve a tantárgy elhagyását – habár ezek az államok nem feltétlenül ugyanazok, akik engedélyezik a testnevelés tantárgy kiváltását. A felmentés leggyakoribb okai: egészségügyi problémák, fizikai alkalmatlanság (valamilyen mértékű testi rokkantság/fogyatékoság) vallási nézetek, előrehozott érettségi.

Az államok túlnyomó többsége előírja, hogy a testnevelést végző oktatónak valamilyen képesítéssel vagy végzettséggel kell rendelkeznie. A szakképesítés előírt az általános iskolai szinten való oktatásra a válaszadó államok (51-ből 40) 78,4%-ánál, ugyanakkor 51 államból 35 (68,6%) engedélyezi, hogy általános iskolában tanítói végzettséggel oktassa a pedagógus a testnevelés tantárgyat. Az államok többsége (51 megkérdezettből 37 válaszadó – 72,5%) előírja a folyamatos szakmai fejlődés/továbbképzés szükségességét ahhoz, hogy a testnevelő tanár megtarthassa/megújíthassa diplomáját.

A fenti eredmények kapcsán „A nemzet alakja” kutatás javaslatokat fogalmazott meg. Többek között azt, hogy a testnevelést képzett, szakirányú végzettségű tanárnak kell tanítania (ez hasonlóságot mutat a magyar sajátossággal). Továbbá a



szükséges óraszám biztosítását (pl. 150 perc az általános, 225 perc a középiskolák számára hetente) minden évfolyamon. Minden államnak létre kell hoznia egy tantervet a testnevelésben résztvevő tanulók számára, amelynek összhangban kell lennie az Állami alaptantervvel. Fel kell állítani egy minimumelvárást a tanulók testnevelésben elérendő eredményeik tekintetében.

## IMPLEMENTÁCIÓKUTATÁSOK

Munkánk további elméleti keretének bemutatását az implementációs modellek ismertetésén keresztül tesszük meg. Az implementáció fogalmának tisztázása kapcsán célszerű azonban megjegyezni, hogy Heifetz és Linsky (2002) szerint egy reform kapcsán mindig arra kell törekedni, hogy a rendszer tagjainak nagy része részt akarjon venni a problémák megoldásában, érezze azt magáénak. Csak akkor lehet eredményeket elérni, ha a pedagógusokban és a vezetőkben is mozgósítva vannak azok az energiák, amelyek fokozzák a reformok iránti egyéni felelősségvállalást. Ez azt is jelenti, hogy a hangsúlyt az információ gazdag szakmai döntéseire kell helyezni.

Fullan (2015) szerint az implementáció magába foglalja egy ötlet, program gyakorlatba ültetését, cselekvések és struktúrák kipróbálását a változás reményében. Ez a változás lehet külsőleg kikényszerített vagy önkéntesen elhatározott, részleteinek bevezetésére azonnal vagy fokozatosan is sor kerülhet, megtervezése egységesen és szándékosan történik, amely által annak használói a szituáció szükségai szerint saját észleletük alapján változtathatnak a folyamaton.

A top-down és bottom-up elnevezések tekintetében több értelmezéssel találkozunk. Az értelmezések szerint mindkettő központból induló beavatkozást jelöl. A „top-down” megnevezés a döntéshozatalra fókuszáló szorosan irányított és ellenőrzött implementációt jelenti. A „bottom-up” megnevezés pedig a komplex rendszerek dinamikáját értő, a megvalósítási mozzanatok középpontba állító implementációs karaktert jelöl. Kutatásunkban az utóbbira fókuszálunk (Fazekas–Halász 2012).

Fazekas (2012) szerint az implementáció tág értelemben egy olyan folyamat, amikor egy javasolt modellt vagy elméletet a gyakorlatba ültetünk át. Szűkebb értelemben viszont egy változási, változtatási folyamat, amelynek az inicializáció, az implementáció, a fenntartás és az eredmény a rész modelljei. Az implementáció fogalmának meghatározásakor Fazekas a Fullan–Stiegelbauer (1991) által meghatározott szűkebb értelmezés szerinti definíciót használja tanulmányaiban, mi is ezt a fogalmat tartjuk elfogadottnak. Ennek alapján az implementáció mindazokat a feladatokat jelenti, amelyek a központi, körzeti és intézményi szintű intézkedéseket és fejlesztéseket tartalmazzák, valamint alkalmassá teszik a központosított célok megvalósítását a környezetükkel való alkalmazkodással együtt. Az implementáció kutatói is arra keresték a választ, hogy a célokat miképpen lehet elérni, nem pedig arra,

hogy mi is az adott cél. Nem magával a döntéssel foglalkoztak, hanem a folyamatot vizsgálták.

Az oktatás területén történt implementációkutatások legfontosabb kiindulópontja a Rand Change Agent Study<sup>6</sup> elméleti modell. Ezen elmélet szerint az implementálók alkalmazkodnak a bevezetett új eljárásokhoz, környezetük sajátosságaihoz. Az adaptációs folyamat azonban kettős, hiszen érinti az adott intézményt és az ott tanítókat (pedagógusok), akik olyan dolgokat adaptálnak, amelyek úgy lesznek működőképesek, hogy saját viselkedésük is hozzáigazításra kerül az új eljárási igényekhez, ugyanakkor a program is változik (Fazekas–Halász 2012). Ez az első olyan modell, amely megpróbálja megmagyarázni az implementáció eredményességét az oktatásban, miközben azok mértékét is megkülönbözteti (McLaughlin–Berman 1975).

Fullan (2015) Casters és Jones 1973-as munkájára hivatkozva kijelenti, a nem valós események értékelése alapján azt mondják, hogy az implementáció nem létező (pl. nem valós), felületes, parciális változásokhoz vezethet, tehát az implementáció változó, ha pedig a változás potenciálisan jó, a siker az aktuális gyakorlatban beálló változás fokán és minőségén múlik.

Pressman–Wildavsky (1984) modelljének fontos eleme az, hogy a bennük érintett szereplők viselkedése hatással van a többiek magatartására is. Legfontosabb szempont a kívánt célokhoz vezető út elérése, melynek középpontjában nem a fejlesztési prioritások szerepelnek, hanem azok realizálódásának megjelenése a gyakorlatban.

Fullan és Stiegelbauer (1991) modelljében a beavatkozás folyamatát három egymást követő alfolyamatra bontja. Elkülöníti az előkészítés, majd a beavatkozás és végül az alkalmazás folyamatát. Ez szűkebb értelemben az implementáció központi, intézményi szintű fejlesztéseit jelenti, amelyek a meghatározott célcsoportot motiválják, és környezetükkel együtt teszik alkalmassá a meghatározott célok megvalósítására.

Az oktatásügyi és neveléstudományi területen implementációkutatással foglalkozó területek közül kiemelkednek a curriculum elméletekhez kapcsolódó vizsgálatok, a curriculum fejlesztések, az oktatás irányítása és kutatása, az oktatáspolitikai és változások elmélete, valamint az értékelés elméletének kutatásai. Fontos azonban kiemelni még az igazgatás- és kontrollvizsgálatokat, melyek középpontjában az áll, hogyan lehet elérni, hogy a meghozott döntések általi célok megvalósuljanak, vagy éppen azt elemzik, hogy az esetleges kudarcoknak melyek a valódi okai. Az implementáció lehetséges formái a közigazgatási és közpolitikai folyamatokban is megtalálhatóak (Fazekas–Halász 2012).

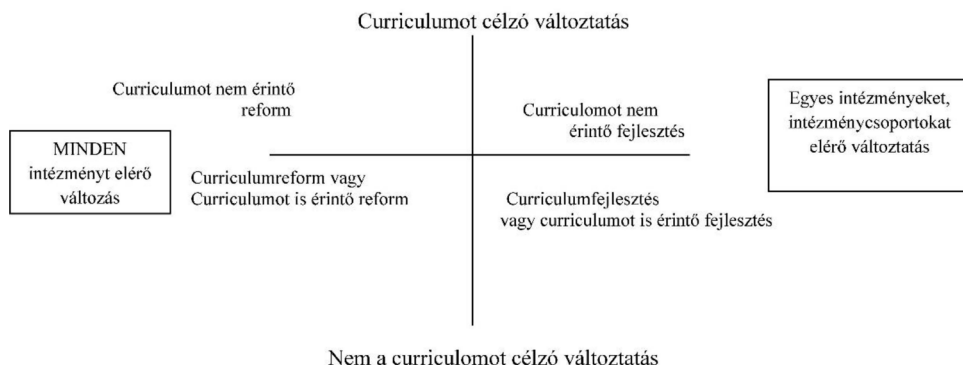
Ennek kapcsán az elméleti modellt (4. ábra) kétféle irány jellemzi. Az egyik az, ami a teljes oktatási rendszer fejlesztését megcélzó folyamatot mutatja be. A másik

---

<sup>6</sup> Olyan elméletet, amely próbálta magyarázni az oktatási változások implementálásának az eredményességét, s egyúttal – éppen az eredményesség perspektívájából – az implementáció különböző mértékeit is megkülönböztette (McLaughlin – Berman 1975).

pedig az, amelyik kifejezetten csak a tanterv formálására irányul. Horizontális vonalon a tantervet érintő változásokról beszélünk, vertikális vonalon pedig arról, hogy minden intézményt elérő változtatásról van-e szó, vagy csak az egyes intézményeket, intézménycsoportokat érintő változásról.

#### 4. ábra: Reformok és fejlesztések



Forrás: Fazekas–Halász (2012)

Empirikus kutatásunkban ennek a modellnek azon folyamatát vizsgáljuk, mely a minden intézményt elérő változásról szól, vagyis hogy az adaptációs folyamatban az érintett szereplőknél (tanulóknál) a mindennapos testnevelés bevezetése mennyire működőképes beavatkozás.

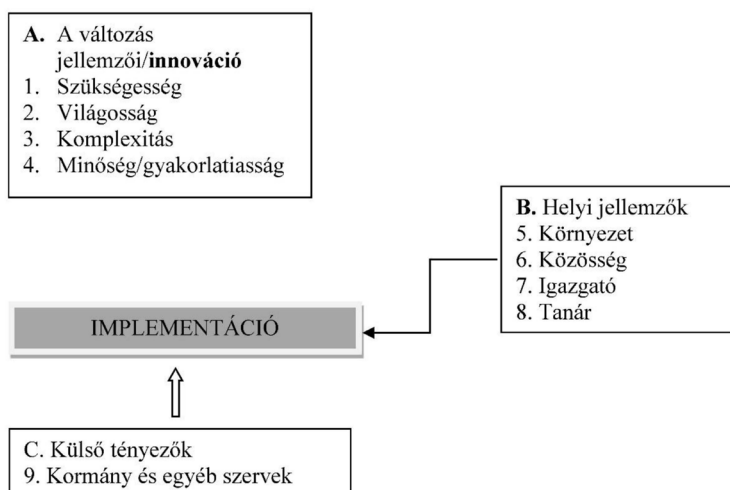
Mint ahogyan azt megfogalmaztuk (Fintor 2016b): ha a közoktatást célzó beavatkozások érintett szereplőiről vagy érdekcsoportjairól (*actors, agents, stakeholders*) ejtünk szót, az iskola belső szereplőire (vezetők, pedagógusok, egyéb munkatársak), az iskolahasználókra (szülők, tanulók), továbbá a fejlesztést irányítókra (kormányzati adminisztráció, helyi irányítók) kell gondolnunk. Ide sorolhatóak még azok az oktatási ágazaton belüli fejlesztést támogató szervezetek képviselői (például pedagógiai szolgáltatók, tanácsadók), akik jelentős hatással lehetnek a beavatkozások megvalósítására. Ha az implementáció szintjeit is vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a makroszintet a társadalom átfogó szintje jelöli (jelen esetben az egészségtudatosság szerepe az oktatási folyamatokban), míg a mikro szintet az egyének (tanuló, pedagógus). Az ezeken a szinteken történő folyamatok határozzák meg az implementáció sikerességét (Fazekas–Halász 2012).

Számos tényezőnek kell változnia az iskolai és a tantermi életben egyaránt ahhoz, hogy az innováció vagy reform sikeres legyen.

## AZ IMPLEMENTÁCIÓT BEFOLYÁSOLÓ INTERAKTÍV TÉNYEZŐK

A tantermi élet tekintetében elmondható, hogy változás szükséges 1. a tantervben, 2. a pedagógiai gyakorlatban, 3. a tantervről és tanulási gyakorlatokról alkotott hiedelmekben és felfogásokban. Az 5. ábra kilenc kritikus tényezőt foglal magába három fő kategória mentén (Fullan 2015). Ezeket részletesen Fullan (2015) munkája alapján tekintjük át.

5. ábra: Az implementációt befolyásoló interaktív tényezők



Forrás: Fullan (2015: 69)

### A. A VÁLTOZÁS JELLEMZŐI

Fullan (2015) szerint az innováció jellemzőivel kapcsolatos négy tényezőt kell megemlíteni, amelyek a szükségesség, a világosság, a komplexitás és a minőség. Ezek nem valósíthatók meg a bevezető szakaszban.

#### Szükségesség

Fullan elemzései rámutatnak, hogy már számos olyan innováció kipróbálására került sor, amelyek alapos vizsgálgatás nélkül kerültek bevezetésre, vagy nem volt pontosan

lefektetve, hogy miket észleltek elsődleges szükségletekként. Egy 1979-es projektben azt találta, hogy az a szint, ahol az iskolai rendszer ismeretlen szükségleteinek formális felismerése megtörtént, egyike volt azoknak a faktoroknak, amelyeket a későbbi implementációval összekapcsoltak. A RAND CHANGE AGENT kutatás a problémamegoldó/orientációt (pl. a programválasztással kapcsolatban álló szükséggekkel való azonosulás) azonosította úgy, mint a sikeres implementációhoz szorosan kapcsolódó elemet. Az Új Amerikai Iskola modell iskolai adaptáció kapcsán azt kutatta, hogy annak ellenére, hogy a tanárok döntő többsége a változásra voksol, ez nem egy valódi vélemény, nem a rendszer alkalmazott gyakorlataival szembeni kritikus gondolkodás eredménye. Így a döntések elülső vége nem rendelkezik biztos alappal (az emberek elutasíthatják azokat az ötleteket, amelyeket igazán komolyan kellene venniük, vagy egyetértenek valamivel, ami kérdéses) (Fullan 2015).

Az iskola rendkívüli sebezhetőségét is mutatja, hogy a modernitás jeleként új technológiák vásárlására kötelezettek. Néha a szükségesség a probléma keresésére adott válasszal oldható meg. Így, ha az érzékelt vagy érzett szükségesség fontossága nyilvánvaló, nem olyan egyértelmű a megoldás. Legalább három komplikációról beszélhetünk. Az első, hogy az iskolák túlterhelt fejlesztési napirenddel rendelkeznek, így nem csupán az a kérdés, hogy az adott szükséglet fontos-e, hanem hogy hogyan viszonyul ez az egyéb szükségletekhez. Az elérendő célok közötti prioritási sorrend felállítása pedig nem egyszerű, mivel az emberek vonakodnak figyelmen kívül hagyni bizonyos célokat, még akkor is, ha irreálisnak tűnik a megvalósulásuk. A második az, hogy a pontos szükségletek gyakran nem világosak a folyamat elején, főleg ha komplex változásról van szó. Az emberek számára csak akkor válik világossá, hogy mik a szükségletei, ha már folyamatban van az implementáció. A harmadik szempont pedig, hogy a szükségletek kapcsolatban állnak a másik nyolc faktoral is, így különböző mintázatot alkothatnak (Fullan 2015).

## Világosság

A világosság is állandó probléma a változási folyamatban. Még ha van is valamilyen konszenzus arra vonatkozóan, hogy valamilyen változás szükséges, a beültetendő változás nem egyértelmű abban a tekintetben, hogy a tanárok mit szeretnének másként. Megemlíti azt a vizsgálatot, amikor a tanárok többsége képtelen volt meghatározni az innováció lényeges jellemvonásait, amelyeket használtak. Minél komplexebb a reform, annál nagyobb a világosság problémája. A mindennapos testnevelés bevezetése is ehhez hasonlítható (Fullan 2015).

Nem kétséges, hogy a világosság szükséges, de a jelentése kényes, és gyakran hamis világossággal állunk szemben. Ez akkor jelenik meg, ha a változás túlságosan leegyszerűsített módon kerül magyarázásra, vagyis a tervezett változás több, mint

amit az emberek érzékelnek vagy realizálnak. Egy másik példája a hamis tisztánlátásnak, hogy ha a tanárok észleletei csupán a felületes célokban és tartalmi aspektusokban jelennek meg, és figyelmen kívül hagyják a hiedelmeket és tanítási stratégiákat. Ehhez hasonlóan, számos újabb kanadai tanterv tartalmazta a célok és tartalmak nagyobb specifikálását, mint a korábbi tantervek, azzal az eredménnyel, hogy a tanárok végleges irányként üdvözlik azt (Fullan 2015).

Végül egy további dilemma a sztenderdizálás korszakában a tisztánlátás problémájának tárgyalása során a javasolt megoldásokon keresztül megjelenő kezdet. A kultúrára jellemző tulajdonságok elsősorban az adott környezetben jelennek meg, másként a jómódú és kevésbé jómódú közösségekben, hiszen a módosabb környezetek gazdagabb és mélyebb tanulmányi célokat nyújthatnak. A kulcs a világosság megtalálásáért való fáradozás az implementáció folyamata során. A világosság létrehozása és felfedezése az implementáció során akkor valósul meg, ha az utóbbi tanulási folyamatként van azonosítva (Fullan 2015).

## **Komplexitás**

A komplexitás a megkövetelt változás bonyolultságára és kiterjedtségére vonatkozik. Az aktuális mennyiség a kiindulási ponttól függ, de a valódi eszme az, hogy valamennyi változás mérhető a nehézségre, a szükséges készségekre, valamint a hiedelmekben történő változtatások, a tanítási stratégiák és az eszközhasználat kiterjedtségére való tekintettel. Számos változtatás, mint például a nyílt oktatás, a hatékony iskolák, szülők bevonása megkövetelik a cselekvések, struktúrák, diagnózisok, tanítási stratégiák, filozófiai felfogások szofisztikált rendjét, ha hatékony implementáció eléréséről van szó. Habár a komplexitás problémákat okoz az implementáció folyamatában, nagyobb változást is eredményezhet, hiszen több dolog kerül kipróbálásra (Fullan 2015).

## **A program minősége és gyakorlatiassága**

A minőségnek másik három változóval (szükséglet, világosság, komplexitás) való kapcsolata kimutatható. A változás minőségének fontossága magától értetődő, de alulbecsült annak tekintetében, hogyan történnek meg a bevezetési döntések. Inadekvát minőség és az eszközök egyszerű elérhetetlensége keletkezhet, ha az elfogadási döntések a politikai szükségesség alapján történnek, vagy az észlelt szükségletekkel kapcsolatban fejlődési idő hiányával társul. Külön kell választani, ha az adaptálás fontosabb, az implementálást, a döntéseket gyakran előkészítési idő vagy nyomon követés nélkül hozzák meg. Az ambiciózus projektek szinte mindig

politikai indíttatásúak. Ennek eredményeként, a bevezetési döntés és kezdés közötti idő gyakran túl rövid, hogy a minőség problémáit észrevegyék (Fullan 2015).

Ezeket a tendenciákat azonban le lehet győzni, ha teljes rendszerperspektíva szemléletre kerül sor, amely a teljes környezet, állam vagy régió vizsgálatával történik meg, melyeket korábbi munkáiban is megemlít. Ezekben az esetekben megépíthető a megoldás a négy hajtóerő, azaz az épület, partnerek, pedagógia és szisztematikuság alapján.

## B. HELYI KONTEXTUS

A helyi iskolai rendszer jelentős beállítottságát mutatja a szituációs korlátozásoknak vagy lehetőségeknek. Ugyanaz a program gyakran sikeres egy iskolarendszerben, míg másokban katasztrofális. Egyes környezetek folyamatos innovatív teljesítményt tudnak felmutatni, másokban pedig ugyanez kudarcot eredményez. Az adott iskola a változás egysége lehet (Fullan 2015).

### A környezet

Az oktatási rendszer változtatására tett legtöbb kísérlet kudarcba fullad, és a kudarc frusztrációt, elvesztegetett időt, inkompetencia-érzést, a támogatás hiányának érzetét és kiábrándultságot eredményez. Az innovációk bevezetése az élet egyik módja, a legtöbb iskolai rendszerben a környezet által létrehozott teljesítmény eredményezhet változást. Mivel az egy adott időpontban jelen van, jelentős előfeltételt jelent a következő új kezdeményezés tekintetében. Minél több negatív tapasztalattal rendelkeznek a tanárok vagy egyéb résztvevők a korábbi implementációkkal kapcsolatban, annál cinikusabbak vagy apatikusak lesznek a következő implementációval kapcsolatban is, az új ötlet vagy program jutalmaira való tekintet nélkül. Ezek által a környezetek, régiók vagy államok és országok alkalmatlanná válhatnak a változásra (Fullan 2015).

### A tanári kar és a közösség jellemzői

Igen nehéz generalizálni a közösség és az iskolai tanári kar szemtől szemben játszott szerepéről az implementáció kapcsán. Több kutató azzal foglalkozott, hogy mi történik a tanteremközpontú közösségekben, ha azok nem kívánják bevezetni azokat az innovációkat, amelyeket iskolájuk bevezetett. A tanári kar közvetve is hat a folyamatra. A demográfiai változások gyakran megnövekedett nyomást gyakorolnak



az iskolára az elfogadásra vonatkozóan, és nem az implementációra nézve. A nagy konfliktusok gyakran akadályozzák a környezetet az aktuális változtatások megtételében. Abban az esetben, ha a tanári kar és a környezet aktívan együttműködik, bizonyított fejlődés érhető el, összehasonlítva a konfliktusokkal teli vagy nem együttműködő tanári karokkal. A Fullan által elemzett vizsgálatokban helyi szinten minden sikeres iskola erős szülő-iskola kapcsolattal rendelkezik, amelyet gondosan ápolnak. Ez a siker magában foglalja a környezet (esetünkben a család/szülők) és tanári kar kapcsolatát és kommunikációját minden helyzetben (Fullan 2015).

## **Az igazgató**

Az iskola a változás egysége vagy közepe. Minden nagy innovációt és iskolai hatékonyságot vizsgáló kutatás kimutatta, hogy az igazgató erősen befolyásolja a változás valószínűségét, ugyanakkor azt is mondják, hogy az igazgatók többsége nem játszik oktatási szerepet, vagy nem változtat a vezetői szerepeken. Fullan (2015) az általa elemzett kutatásokban azt találta, hogy azok a projektek voltak a legjobban teljesítők, ahol az igazgató aktív támogatást nyújtott.

Nemrégiben néhány új fejlesztés bemutatására is sor került, ahol az igazgatót oktatási vezető pozíciójában szerepeltetik. Az igazgatók szerepe tekintetében is elmondható, hogy gyakran ugyanattól a problémától szenvednek az új szerep implementálása során, mint a tanárok az új tanítási szabályok gyakorlatba való bevezetés során. Mit kellene az igazgatónak pontosan tennie ahhoz, hogy sikerüljön az iskola szintjén a komplex változásokat bevezetni, amelyekre az igazgató gyakran nincs felkészülve? A változás pszichológiai és szociológiai problémái, amelyek konfrontálják az igazgatót, legalább olyan nagyok, mint azok, amelyek a tanárokat konfrontálják. E nélkül a szociológiai együttérzés nélkül sok igazgató pontosan azt fogja érezni, amit a tanárok: mások egyszerűen nem értik a problémákat, amelyekkel szemben állnak (Fullan 2015).

## **A tanárok szerepe**

Mind az egyéni tanári jellemzők, mind a kollektív vagy kollegiális faktorok szerepet játszanak az implementáció meghatározásában. Egyéni szinten sokan azt találták, hogy a tanárok pszichológiai állapota pre diszponáltabbá teheti őket a gondolkodással és cselekvéssel kapcsolatban. Egyes tanárok (személyiségüktől függően és korábbi tapasztalataik által befolyásolva) jobban aktualizálják magukat és nagyobb hatékonyságot éreznek, amely által aktívan részt vesznek és erőt feszítenek a követelményekbe, s ezzel a sikeres implementációhoz is hozzájárulnak (Fullan 2015).



Az is köztudott, hogy a tanárok munkája kevésbé vonzóvá lett, növekszik elégedetlenségük a mikro (iskolai feltételek) és makro (politika, rossz vezetők) faktorok tekintetében egyaránt. Fullan említ olyan vizsgálatot, ahol azt vizsgálták, hogy a tanárok és igazgatók hogyan dolgoznak együtt a jelentőségteljes reformok bevezetése során. Az iskolai fejlesztés akkor sikeres, ha a tanárok elkötelezettek a gyakorlati, folyamatos, konkrét és pontos kommunikáció irányába a tanítási gyakorlatokkal kapcsolatban. A tanár egy megosztott nyelvet épít fel, amely adekvát, a tanítás komplexitásában képes megkülönböztetni egy gyakorlatot és annak tulajdonságát másoktól. (Fullan 2015).

## Külső faktorok

Az utolsó, implementációt befolyásoló faktor az iskolában vagy az iskolai környezetben található meg, a társadalom határának kontextusában (az oktatási intézményeket vagy más regionális intézményeket jelenti), mely társadalmi trendek konstansként hatnak a reformokra: a demográfiai változások, globális trendek, a határtalan technológia, munkavállalási minták (Fullan 2015).

A tradicionális változás modelljének harmadik fázisa azt tartalmazza, hogy mi történik az innováció kibontakozásával. Az implementáció egy nagy akadály a gyakorlat szintjén, de a bevezetett reformok folytatása kérdésének a saját helyességére/igazára kellene gondolnia. A folytatás más adaptációs döntést eredményez, amely lehet negatív, és még ha pozitív is, lehetséges, hogy nem kerül bevezetésre. Kutatások azt találták, hogy azok a projektek, amelyeket nem sikerült sikeresen implementálni, azok nem úgy folytatódtak, mint ahogy azt elvárták, ugyanakkor azt is találták, hogy csak kis része azoknak, akik sikeresen implementáltak, folytatta a folyamatot a szövetséges finanszírozások mellett. A folytatás hiányának oka azokban a dolgokban rejlett, amelyek az implementációt is befolyásolták, kivéve, hogy a szerepüket sokkal élesebben definiálták. Az érdeklődés hiánya, vagy a speciális projektek finanszírozási képtelensége (a környezeti adományokon túl) a professzionális fejlesztés és tanári kar támogatási finanszírozásának hiánya mind a folytatásra, mind az új tanárok számára sok implementációs program végét jelentette (Fullan 2015).

Az igazgató volt a kulcs az implementációban és a folytatásban egyaránt. A támogatások vége után az igazgató közvetlen hatással van a folytatásra nézve, a vezetők erőfeszítése lényeges (Fullan 2015).

A 6. ábra az iskolák működését hat tényező mentén írja le, hogy az intézmények képesek-e hatékonyan növelni azokat a képességeiket, amelyek lehetővé teszik, hogy megújítsák pedagógiai folyamataikat a tanulás-tanítás minőségének emelése érdekében (Anka és mtsai 2015):

- közös értékek, jövőkép, célok

- tudásmegosztás
- felelősségvállalás, együttműködés, bizalom
- innováció, kezdeményezőkészség, kockázatvállalás
- a hálózati, partneri kapcsolatok
- vezetés

A modell szerint a fenti tényezők állapota, működése hatékonyan elő tudja mozditani, vagy éppen erős gátat tud szabni a tantermi folyamatok, a *tanulás-tanítás* minősége növekedésének, a tanulásszervezési problémák megoldására való képességnek, a *pedagógiai munka eredményességének*, melyek legtöbbször az iskolák versenyképességét is meghatározzák (Anka és mtsai 2015).

A közös értékek: azokban az intézményekben, ahol a munkatársak ismerik az intézményi célokat és értékeket, a kollégák értik a döntések mögötti oksági összefüggéseket, a hosszú távú tervezés céljait, eszközeit, könnyebben fejlesztik pedagógiai eljárásaikat, mint azokban az iskolákban, ahol ezek egy szűk vezetői kör döntésével alakulnak ki, ráadásul igazán csak általuk ismertek (Anka és mtsai 2015).

Tudásmegosztás: fontos, hogy a pedagógusok folyamatosan tanuljanak, minél több tudásra tegyenek szert. A modellben megjelenő „tudásmegosztás” szervezeti jellemző alá olyan kapcsolódó területeket soroltak, mint a pedagógusok kollektív, önfejlesztő tevékenysége, belső tudásmegosztása, az újszerű tanulásszervezési eljárások megismerése, iskolán belüli kipróbálása, terjesztése, illetve a belső tudásmegosztó platformok működtetése, valamint mindezek szervezeti és technikai háttere. Ezt az iskola falain belüli tudásmegosztást a tanulókra is vonatkoztatták, tekintettel mindarra a többletre, amely akkor tud elérhetővé válni, ha a tanítási-tanulási folyamat épít a tanulók egymástól való tanulására, az általuk a folyamatba behozható tudásra (Anka és mtsai 2015).

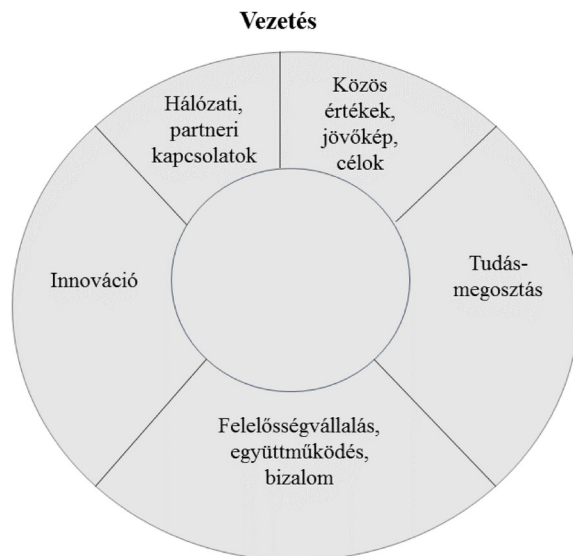
Felelősségvállalás, együttműködés, bizalom: a tanulószervezetként működő iskolák egyik fontos jellemzője, hogy a vezetők és munkatársak kölcsönösen tanulnak egymástól, ösztönzik, motiválják egymást erre. Személyes felelősséget éreznek az intézmény sikeréért (Anka és mtsai 2015).

Az innováció, a kezdeményezőkészség, a kockázatvállalás növelheti a problémamegoldó képességet, a kreativitást.

Hálózati, partneri kapcsolatok: nagyon lényeges az iskola és a külső partnerek, így a szülőkkel és a tanulókkal folytatott kontaktus minősége, a modell ebben a tekintetben a kommunikációra fókuszál (Anka és mtsai 2015).

A vezetőség ösztönözheti, motiválhatja a kollégák szakmai fejlődését. A kompetenciák erősödése olyan intézményekben érhető tetten, ahol a vezetés tanulóközpontú, magas hatékonysággal rendelkezik. Ez motiválja a pedagógusok alkotókedvét, támogatja fejlődésüket. A tényezők külön jelennek meg, ugyanakkor együttesen határozzák meg a szervezeti működés dinamikáját (Anka és mtsai 2015).

6. ábra: A tanulószervezeti működés szinkrón megközelítése



Forrás: Anka és mtsai (2015: 8)

## A tanuló

Az oktatási innovációk implementációjának területén meglepő, hogy milyen gyakran tapasztalható a tanárok, illetve a tanulók részéről a kiábrándulás. Az innovációk és azok belső konfliktusai gyakran önmagukban zárulnak, a tanulók pedig elvesznek a zűrzavarban. Amikor a felnőttek a tanulókra tekintenek, a változás potenciális haszonélvezőiként tekintenek rájuk, és aligha tekintenek rájuk a változási folyamat és a szervezeti élet résztvevőiként. Az 1980-as évektől egyre több vizsgálat során tekintették a tanulókat aktív résztvevőknek, de túlságosan kevés kutatás foglalkozott azzal, mivel lehetne fokozni a tanulók, mint az iskolai szervezet tagjainak szerepét. Az oktatási változás emberközpontú jelenség minden egyén számára. Habár jelentős szereppel bírnak az oktatási változásokban, valójában az egész oktatásban, ezt gyakran nem veszik figyelembe. A tanulók véleményének is nagy jelentősége van, és egyértelmű, hogy ennek központi szerepe van a tanuló sikerében. A kulcsszó a kötődés. Minden sikeres oktatás titka a tanulók véleményében gyökerezik. Habár a kognitív tudósok és szociológusok több erőfeszítést tettek a tanulók alapvető szerepének vizsgálatára, utóbbi csupán egy kihasználatlan lehetőség marad. A kognitív tudósok azt állítják, hogy a tanítás túlságosan is csak az információk memorizálására, a kritikus gondolkodás rövid kivonatolására, koncepcionális félreértésekre, és a

tantárgy mélységi tanítására fókuszált. A valódi megértés érdekében történő tanítás és tanulás (vagyis amikor a tanulók kritikusan tudják alkalmazni a tanultakat, és azt át tudják ültetni új helyzetekbe is) lett az új és radikális pedagógia célja a 90-es évek végének kutatásai alapján.

A kognitív tudósok és szociológusok új, közös alapja a motivációban és a kapcsolatokban található meg. Ez csak akkor történik meg, ha az iskola úgy működik, hogy általa a tanuló kapcsolódhat a releváns, elkötelezett és érdemleges tapasztalatokhoz, amelyet a lényegi oktatás kínál (Fullan 2015).

## Hol vannak a tanulók?

A tanulók véleményét ('student voice') vizsgálva, a következő megfigyeléseket tették:

- „*A tanárok törődnek a problémáimmal és érzéseimmel*” – 51%
- „*A tanárok erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy megismerjenek*” – 57%
- „*Értékes ember vagyok az iskolám közösségében*” – 45%
- „*A tanárok törődnek velem, ha hiányzom az iskolából*” – 51%
- „*A tanulók tisztelik a tanárokat*” – 42%
- „*A tanárok tisztelik a tanulókat*” – 62%
- „*A tanárok felismerik, ha a legjobb teljesítményemet nyújtom*” – 60%
- „*Szeretek az iskolában lenni*” – 54%
- „*A tanárok élveznek együtt dolgozni a tanulókkal*” – 64%
- „*Az iskola unalmas*” – 44%
- „*Nyugodtan merek kérdezni a tanteremben*” – 64%
- „*Az iskola inspirál a tanulásra*” – 65%
- „*Az iskola felkészít a jövőmre*” – 65%
- „*A tanárok hisznek bennem és azt várják, hogy sikeres leszek*” – 76%

Habár kevés kutatás készült a tanuló szemszögéből, ezek nem meglepő módon azt mutatták, amit az elmúlt 20 évben is. 1970-től 1977-ig az ontarioi (Kanada) iskolák tanulóinak szerepét vizsgálták. 46 ontarioi iskola tanulóinak vizsgálata történt meg, reprezentálva a nagyvárosi, közepes nagyságú városi, külvárosi és vidéki iskolák széles körét. A random mintában a gimnázium 5. osztálya és a végzős évfolyamok közötti osztályok vettek részt. Az eredeti minta 3972 fő volt, amelyből 3593 érkezett vissza, 90%-os válaszadási rátával. A válaszokat három csoportba osztották: általános iskola (5-8. osztály), felső tagozat (7-9. évfolyam), és gimnázium (9-13., vagy 10. végzős osztályok) (Fullan 2015).

- 1) A kutatás alapján a következő összeglazések tehetők:

- 2) A tanulók kisebbsége gondolta azt, hogy a tanárok megértik az ő szempontjaikat, ez az arány az oktatás szintjével csökkent: 41%, 33% és 25% lett az általános, felső tagozat és gimnázium tekintetében
- 3) Kevesebb, mint egyötödük vallotta azt, hogy a tanárok kikérték a véleményüket és ötleteiket a döntéshozatalnál, vagy arról, hogy hogyan tanítsanak (19%, 16% és 13%)
- 4) Az igazgatókról és az igazgatóhelyettesekről nem úgy tűnt, mintha meghallgatták volna a tanulókat, vagy befolyásolta volna őket a véleményük.
- 5) A tanulók lényeges része (29%, 26% és 50%) (minden második gimnazista tanulót magába foglalva) azt mondta, hogy a legtöbb tantárgy vagy óra unalmas.

Emellett mintegy 1000 tanulót (az összesen mintegy 3600-ból) írásban is megkérdeztek. 30 %-uk mutatott pozitív attitűdöt, pl. *„A tanárok barátságosak.”* (általános iskola); *„Az iskola nagyszerű.”* (felső tagozat); *„Azt gondolom, hogy az iskola úgy jó, ahogy most van.”* (felső tagozat); *„Szeretem az iskolámat, mert modern technikákkal, tanítási módszerekkel és lehetőségekkel rendelkezik. Tiszta és fejlett iskola. Úgy gondolom, meg kellene tartaniuk az iskolát úgy, ahogy most van.”* (gimnázium)

A válaszok 70%-a jellemzően negatív információkra utalt: *„Szerintem az iskolának nyugaltságot kellene nyújtani a tanulónak, nem pedig feszültséget.”* (gimnázium); *„Úgy érzem, hogy a tanárok nem igazán törődnek azzal, mi is történik a tanulókkal, addig, amíg nem fizetnek nekik érte.”* (általános iskola); *„Csak azért vagyok iskolában, mert így egyetemre tudok menni, és több pénzt kereshetek, mintha most abbahagynám az iskolát. Kifejezetten nem szeretem az iskolát, tulajdonképpen néha utálok, de egyáltalán nem szeretnék szegény lenni.”* (gimnázium).

Az igazgatókkal és igazgatóhelyettesekkel kapcsolatos kérdések is sok kommentet szültek, pl. *„Még soha nem beszélgettem az igazgatóval, és azt sem tudom, ki az igazgatóhelyettes.”* vagy *„Nehéz bármit is mondani az igazgatóról. Ő mindig rejtőzködik.”*

Végül nyitott kérdésekkel kérdezték a tanulókat arról, hogy mit gondolnak a kérdőívről és a projektről. Több mint egyharmaduk válaszolt és szinte mindannyiuk érdeklődött a téma iránt. A több mint 12 000 válasz alapján a következő típusok jelentek meg: *„Azt gondolom, hogy ez a projekt nagyon érdekes sok szempontból is. Sok kérdést tesz fel, amelyekre még soha nem válaszoltam eddig.”* (általános iskola); *„Ez által elgondolkodtam azon, amin eddig nem sokat gondolkodtam, arról, hogy mit is gondolnak a tanulók az intézményükről.”* (felső tagozat); *„Semmit nem tudok mondani. Csak azt, hogy ez segítheti a tanárokat vagy a vezetőséget, hogy felfogják, milyen pocsék tárgyakat tanulunk a gimnáziumban.”*

Az évek során nem sok változás történt a legtöbb tanuló esetében, inkább nehezebbé vált az élet számukra a kutatások szerint. Úgy tűnik, hogy a tanulás javul,

ha a tanulók megértik, mit várnak el tőlük, tudatosítják, hogy mi a feladatuk, gyorsan tanulnak a hibáikból, és ha segítséget kapnak teljesítményük javítása érdekében (Fullan 2015).

A tanulók mintegy 20%-a nem értette, milyen irányt mutatnak és utasításokat adnak a tanárok. A kutatók szerint az 5-6. osztály környékén elkezdődik zavar a rendszerben. A tanterv, a tantárgyak, témakörök, könyvek, munkafüzetek stb. a tanár és a tanuló közé állnak (Fullan 2015).

Egy 80-as évekbeli kutatás azt találta, hogy a tanárok jelentősen kevesebb tiszteletet mutatnak és segítséget nyújtanak a tanulásban, kevésbé javító szándékú utasításokat, szűkülő mennyiségű és repertoárú tanítási módszereket alkalmaznak, és csökkentik a tanulók részvételét a mindennapos iskolai kapcsolatokban (Fullan 2015).

Egy másik 80-as évekbeli vizsgálat ehhez hasonlóan állít, mely szerint általános iskolában nincsenek szakadások abban, hogyan is áll össze a tantermi mintázat. Egy informális megfigyelési tanulmány során azt vizsgálta, hogyan formálódnak a tantermi szabályok és mely tanulói feltevések vannak jelen implicit módon a folyamatban. Az eredmény világosan megmutatta, hogy a szabályokat megváltoztathatatlanul a tanár határozta meg, és a tanárok soha nem vették figyelembe a tanulók véleményét és érzéseit (Fullan 2015). A következő viselkedéseket figyelték meg:

- 1) A tanár tud mindent a legjobban.
- 2) A gyerekek nem tudnak részt venni konstruktívan a szabályok formálásában.
- 3) A gyerekek nem érdekeltek az ilyen fajta döntéshozásban/vitában.
- 4) A szabályok a gyerekekre érvényesek, nem a tanárookra.

A tanárok ritkán (vagy soha) nem beszélnek meg a gyerekekkel a tanítási terveiket és a tanulást. A tanulók feladata az, hogy helyes válaszokat adjanak, és tudják, amit meg kell tanulniuk. Szerintük a tanárok akaratlanul hozzájárulnak az azokhoz a feltételekhez, amelyeket személy szerint unalmasnak tartanak (Fullan 2015).

A tanulók élete egyre komplexebbé válik az életkorral. Egy ontariói iskolában egy éven keresztül végeztek megfigyelést, és megállapították, hogy minden gyermek életében számos esemény történik, és minden történet nagyon bonyolult. A tanulók gyakran egyáltalán nem elkötelezettek a tanulás iránt, hihetetlenül nehéz a tanárok számára belépni a tanulók világába. Általában frontális módszert alkalmaznak, amivel maximum 10 tanuló érkezik el a 30-ból. A 2000-es évek közepén született kutatás azt állapította meg, hogy a tanulókat egyszerűen nem érdekli az iskola. Idegennek érzik maguktól az iskolai munkát, elszeparálódnak a felnőttektől, akik tanítani próbálják őket. A tanárok ezzel egy időben keményen dolgoznak, és komolyan aggódnak. Fontos esetekben a tanárok törődnek a diákokkal, de képtelenek olyan kapcsolatot kialakítani velük, amely valódi támaszt nyújthatna (Fullan 2015).

## AZ IMPLEMENTÁCIÓ HATÁSA A TANULÓKRA

A tanulóközpontú oktatás három egymással kapcsolatban álló módon javítható, ezek az „én” („my”) módok az „én tanulásom”, az „én törekvéseim” és az „én hovatartozásom”. Az én-törekvések a tanuló céljait és elvárásait jelölik a jövőre vonatkozóan. Az én-tanulás az egyéni és kollektív tanulói nézőpontokat jelöli, amely által a legjobbak lehetnek. Az én-hovatartozás pedig arra vonatkozik, hogy a tanuló érzi-e, hogy törődnek vele, érzi-e azt, hogy egy olyan közösség tagja, amely értékeli őt (Fullan 2015).

A kutatások a törekvéseket úgy jellemezték, mint képesség az álmodozásra és jövőbeli célok felállítására, amely által inspirálódhatnak a jelenben. Ezek a vágyak/álmok kombinálódnak a cselekvésekkel, illetve kapcsolatban áll a motivációval és a teherbírással, ami az elköteleződéssel is kapcsolatban áll (Fullan 2015).

A hovatartozás érzése egy erőteljes változó. Olyan fajta kapcsolatot jelent, mint egy közösség tagjának lenni, miközben egyedinek értékelik a tanulót, és van számukra olyan, aki foglalkozik velük, de jelenti még a kitartást, a jó állampolgárságot és a tehetséget is. Azok a tanulók, akik pozitívan válaszoltak arra a kérdésre, hogy „elfogadnak az iskolában úgy, ahogy vagyok” nyolcszor jobban hittek a saját sikerükben, négyszer nagyobb valószínűséggel mertek nyugodtan kérdezni a tanteremben, és háromszor nagyobb valószínűséggel érezték a támogatást annak érdekében, hogy jobban teljesítsenek (Fullan 2015).

Az ontariói 900 gimnáziumot magába foglaló kutatásban azt vizsgálták, hogyan lehet elkötelezetté tenni a tanulókat. Az egyik ilyen dolog, ha új lehetőségeket nyújtanak azoknak a tanulóknak, akik a tradicionális oktatást irrelevánsnak tartják. Egy innovációt hoztak létre, ahol az iskola alternatív javaslat alapján fejlődhetett. Ez tartalmazta egyrészt a hagyományos oktatási javaslatokat, az egyéni területi tulajdonságokra szabott tervezetekkel. Az első évben (2006-2007) csupán 27 ilyen program működött, ám három évvel később (2009-2010) már 740 programra nőtt ki magát, 335 iskolában, 20 000 tanulót magába foglalva. 2013-2014-re 1600 program működött 660 iskolában, 20 000 tanuló bevonásával (Fullan 2015).

Vizsgálatok igazolják, hogy azok a tanulók, akik úgy érezték, hogy a tanárok személyesen törődtek velük, ötször inkább gondolták azt, hogy amit az iskolában tanulnak, az felkészíti őket a jövőre; illetve háromszor nagyobb mértékben érezték azt, hogy segítik őket a jobb tanulmányi teljesítmény elérése érdekében. Azok a tanulók, akik úgy érezték, hogy a tanárok izgalmas helyé varázsolják az iskolát a tanulás érdekében, hétszer nagyobb mértékben mondták azt, hogy élvezik az iskolai részvételt és mernek kreatívnak lenni az iskolában, és hogy a tanárok segítenek nekik tanulni a hibáikból. Azok a tanulók, akik úgy érezték, hogy az órán segítenek nekik megérteni, mi is történik velük a mindennapi életben, négyszer inkább érezték azt, hogy a tanárok az iskolát izgalmas helyé teszik a tanulásra, érzik, hogy a tanárok törődnek



velük és hiszik azt, hogy a tanárok tisztelik a tanulókat. Azok a tanulók, akik úgy érezték, hogy az iskolában bátorítják őket a kreativitásra, hatszor nagyobb mértékben mondták azt, hogy a tanárok segítenek nekik, hogy tanuljanak a hibáikból, és ötször jobban hittek abban, hogy az iskola felkészíti őket a jövőre. Végül azok a tanulók, akik úgy gondolták, hogy fontos célokat kitűzni, és keményen dolgoznak a céljaik eléréseért, tizenegyszer jobban hittek saját sikerességükben, és tízszer többen mondták azt, hogy izgatottak a jövőjükkel kapcsolatban (Fullan 2015).

A 2. és 3. nagy egység lezárásaképpen összefoglalhatjuk, hogy bemutattuk empirikus kutatásunk elméleti megalapozását, az implementáció fogalmát és modelljét, illetve előtte a testnevelés fogalom- és célrendszerét. A neveléstudományi kutatásban már a hetvenes években megjelentek a közoktatás-fejlesztési beavatkozások implementációs folyamataival foglalkozó kutatások (Fazekas 2012). Napjainkban ezek eredményeire támaszkodva történnek meg a hazai oktatásfejlesztési beavatkozások tervezései. A 2012-ben bevezetésre került mindennapos testnevelés egy ilyen beavatkozási folyamatnak tekinthető, amelynek adaptálását, a gyakorlatban történő realizálódását vizsgáljuk a továbbiakban.

Az implementációkutatások után emlékeztetünk arra, hogy korábban körbejártuk a testnevelés és a sport műveltségterülethez kapcsolódó legfontosabb fogalmakat. Feltártuk a testnevelés tantárgy célját, feladatát, kritériumrendszerét. Most áttekintjük ezek megvalósulását a tantervi dokumentumelemzés segítségével, hiszen az iskolai testnevelés céljait az alaptantervek határozzák meg, amik megjelenítik a testnevelés értékeit (Rétsági 2011). Ez nagyon fontos, mert egy műveltségterülettel kapcsolatos célokat a bennük levő értékek alapján lehet megfogalmazni. Minél gazdagabb egy értékrendszer, annál fontosabb társadalmi igények és szükségletek kielégítésére szolgálhatnak (Rétsági és mtsai 2011).



## **5. TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEK, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ISKOLAI TESTNEVELÉSRE**

### **RÖVID HAZAI TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS SZAKTANTERVEIRŐL**

A történelmi kutatások egyértelműen bebizonyították, hogy azok a tevékenységek, amelyeket ma modern sportként értelmezünk, a 19. század második felében fejlődtek ki olyan iskolákban, ahol a közép- és felsőbb osztálybeli fiúk tanultak, először Angliában, majd Amerikában. Ezek a sportok népies tevékenységekből indultak ki, de modern formájukat az iskoláknak köszönheték (Kirk 2003).

Hazánk, a magyar közoktatásügy a Ratio Educationis, ezt követően az 1868. évi 38. törvénycikk mentén haladt a 19. század 60-as éveinek végéig (ezt vesszük kiindulópontnak, noha tudjuk, természetesen vannak korábbra visszamutató események, amelyek összefüggésben vannak az európai testnevelés és sport kialakulásával). 1869-ben a népiskolák, a polgári iskolák és a tanítóképezdék tanterveit adták ki az 1868-as népoktatási törvényhez kapcsolódva, melyekben megjelent a testgyakorlás tantárgy, miközben Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter az elemi és a polgári iskolákban elrendelte (1868. évi. 38. tc.) a kötelező tanórai testnevelés bevezetését (Hamar–Petrovic 2008).

Az 1879-ben kiadott gimnáziumi tanterv éppen csak megemlítette a testgyakorlást. A valódi áttörést Bély Mihály és Kmetykó János munkássága hozta meg, hiszen náluk már négy tananyaggal találkozunk a tantervben: nevelő tornagyakorlatokkal, nevelő játékokkal, nevelő atlétikai és egyéb testedző gyakorlatokkal, a mindennapi életre előkészítő gyakorlatokkal. 1913-ban Országos Testnevelési Alapot hoztak létre a sport támogatására. Az országos testnevelési tanács első elnöke Berzenczy Albert lett (Istvánfi 2007).

Az 1920-as években, Trianon után csökkent az iskolák száma, újra kellett gondolni a tanterveket. Ekkor Karafiáth Jenő, mint országgyűlési képviselő azt mondta, hogy a testnevelés jól átgondolt központi megszervezése és vezetése elengedhetetlenül szükséges a népegészségügy feljavításához. A két világháború között az elemi népiskoláktól a tanítóképző intézetekig jelentős számban adtak ki tanterveket gróf

Klebensberg Kunó kultuszminiszternek köszönhetően. Az 1921. évi testnevelési törvény 1.§-a kimondja, hogy a testnevelésnek az a feladata, hogy az egyének testi épiségének és egészségének megóvása, lelki és testi erejének, ellenálló képességének, ügyességének és munkabírájának kifejlesztése által megjavítsa a közegészség állapotát, gyarapítsa a nemzet munkaerejét. 1925-ben létrehozták a Magyar Királyi Testnevelési Főiskolát, a testnevelőtanár-képzés központját. (Istváni 2007). Ezekben az években Klebensberg Kunó, mint a magyar sportpolitika megújítója, a kultúrfölény elvének meghatározásában kiemelt szerepet tulajdonított a sportnak. Megteremtette az állami sporttámogatás forrásait, kialakította a sport iskolai és iskolán kívüli szervezet formáit. Az iskolákhoz tornatermet, a településekre sportlétesítményeket épített, és 1926-ban bevezetett az intézményekbe a heti 3 óra testnevelést, miközben a testnevelő képzés is kiemelt szerepet kapott (Dorka 2004). A korszak testnevelési tanterveinek elméleti alapját egyrészt a Nagy László nevéhez kötődő gyermektanulmányokon alapuló irányzat (ami a népoktatásra gyakorolt nagy hatást), másrészt az Imre Sándor és Prohászka Lajos nevével fémjelzett értékelméleti tantervfelfogás (ez a gimnáziumi oktatásra gyakorolt nagy hatást) adta. A húszas években a testnevelési órák száma a tananyag 6-7 százalékát tette csak ki. Az arány kedvezően módosult az 1938-39-es gimnáziumi, illetve az 1941-es népiskolai tantervek miatt. Az ekkori dokumentumokban megnőtt a testnevelési órák száma (csaknem megduplázódott), a tartalmuk is gazdagodott, és külön sportdelutának kapcsolódtak hozzá. Ugyanakkor legfőbb jellemzőjük, hogy nem az egészséges életmód, hanem a katonai jelleg, a rend, a fegyelem fontossága állt a középpontjában (Hamar–Petrovic 2008).

1948-tól kialakult a szocialista iskolatípus, ami a tantárgy óraszámának jelentős visszaesését hozta magával. Az ötvenes évek végén megjelenő általános és középiskolai tantervek pozitívuma, hogy szerepeltek tantárgyankénti és évfolyamonkénti követelmények a dokumentumokban. A hatvanas évek tanterveinek, így a testnevelési tanterveknek is a legjelentősebb újítása a tananyag alaptantervre és kiegészítő tantervre bontása lett. A hatvanas-hetvenes évek fordulójának egyik említést érdemlő tantervelméleti „pillanata” Kiss Árpád munkássága, hisz olyan műveltségképet vázolt fel, melynek kiemelt része a testnevelés, a sport és a játékok. A másik lényeges momentum Faludi Szilárd kijelentése, mely szerint a tantervben nem tananyagot, hanem oktatási folyamatot kell tervezni (Hamar–Petrovic 2008).

Az 1978-ban kiadott négy nevelési-oktatási terv már kurrikuláris jegyeket is felmutatott, a tananyag törzsanyagra és kiegészítő tananyagra oszlott, utóbbi két részből (kötelezően előírt, választható anyagból) állt. 1990-ig, az alternatív testnevelési tantervek megjelenéséig a 78-as tantervek megreformált változatai az irányadóak. A testnevelés új feladatok elé nézett, mert a testi vagy más néven szomatikus nevelés értelmezése szélesedett, magában foglalta a testkultúrát, a mozgásműveltséget, az egészségkultúrát, az iskolai mentálhigiénét, sőt a szexuális nevelés feladatait is. A rendszerváltozást követően megjelentek az alternatív (testnevelési) tantervek,

melyek olyan tantervi kínálatot jelentettek mind a tanár, mind a tanuló számára, amik a szabadság lehetőségét adták, és a helyi tantervek készítésének alapjául is szolgálhattak. Formailag is különböztek az előző tantervektől, a tanítási anyagot nem osztályonként, hanem sportáganként sorolták fel (Hamar–Petrovic 2008).

Az 1990-es évek magyar tantervi dokumentumainak egyik leglényegesebb jellemzője a tartalmi kiszélesedés lett (gazdasági, politikai, tudományos-technikai, társadalmi, erkölcsi értelemben), kiemelve a fejlődést figyelembe vevő, előkészítő, sokoldalú, kiegyensúlyozott műveltséget. Az oktatás tartalma tehát fokozatosan bővült, már tágabb értelmezést nyert a korábbiakhoz képest, magában foglalta az értékek világát, az oktatáspolitikai kérdéseket, a magatartásformálást, valamint az attitűdfejlesztést. Ebben a folyamatban kitüntetett szerep jutott a testi (szomatikus) nevelésnek, ezen belül az iskolai testnevelésnek, a testnevelési műveltségi területnek (Hamar 2000).

1995. október 5-én a kormány elfogadta az első Nemzeti alaptantervet, ami azóta többször is változott. Több kutató (Rétsági 2011, Rétsági 2014, Hamar–Derzsy 2002a, Hamar–Derzsy 2002b, Hamar 2009, Hamar 2012) elemezte a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén a Nemzeti alaptanterveket (1995 – NAT 1, 2003 – NAT 2, 2007 – NAT 3, 2012 – NAT 4), rávilágítottak a testnevelés és sport műveltségterület tartalmi módosulásaira (Fintor 2016b).

Mielőtt rátérnénk a Nemzeti alaptanterv változásainak áttekintésére, a jelenleg is meglévő, kétpólusú háromszintű szabályozás egyik eleméről, a kerettantervről említünk néhány kiegészítő, napjainkban meghatározó jellemzőt.

Mint fentebb már említettük, egyik legfontosabb jellemzőjük, hogy pedagógiai szakaszonként és iskolatípusonként bővebb tananyagmennyiséget határoznak meg, mint amennyit a tantárgy óraszama megenged. Az intézmények saját infrastruktúrájuk, dologi, személyi és eszközellátottságuk alapján szelektálhatnak ebből. A kerettanterv javaslatot tesz a testnevelésóra, a tantárgy felépítésére. Előnye a rugalmasság és az iskola igényeihez való egyedi alkalmazhatóság (Makszin 2014). Megfogalmazásra kerülnek benne a NAT-ban meghatározott pedagógiai elvek, célok és módszerek az egyes kulcskompetenciák oktatási szakaszaiban, amelyek a tantárgyi tartalmakba is beépülnek. Szabályozási funkciója, hogy biztosítsa a műveltségi területek által megfogalmazott nevelési célok érvényesülését, miközben egységesíti a tananyag tartalmi területei közötti felosztását. Érvényesítik a kulcskompetencia fejlesztését, és közvetítik a műveltségterületek meghatározott fejlesztési területeit. A nevelés-oktatás célrendszerét, a követelményeket és a tantárgyi struktúrát is tartalmazza. A tantárgy fejlesztési területei, a nevelési célok érvényesülése a köznevelés folyamatában a tartalmi szabályozás különböző szintjein valósulnak meg. Vagyis megtalálhatóak a műveltségi területekben, a tantárgyak fejlesztési követelményeiben, a tantárgyak részterületeiként vagy éppen önálló tantárgyként az iskola helyi tantervében szabályozott módon. A testi és lelki egészségre nevelés a fejlesztési

területek vagy nevelési célok között, a testnevelés és sport a műveltségterületek egyikében, a tánc és mozgás a helyi tantervek szabályozásában (Kaposi 2013).

## AZ ALAPTANTERVEK, A TESTNEVELÉS ÉS SPORT MŰVELTSÉGI TERÜLET SZAKTANTERVEINEK BEMUTATÁSA

1995-ben új tantervi műfaj, az alaptanternv jelent meg. Az eddigi előíró tantervek helyébe lépett a decentralizált oktatásirányítás, amely lehetővé teszi az iskolai igények, szükségletek, körülmények figyelembe vételét, illetve a tanárok alkotó tevékenységét (Rétsági 2011).

Hamar (2012) tanulmányában a NAT 1 vizsgálatában a testnevelés és sport műveltségi terület céljait az általános fejlesztési követelmények között találta. Négy kérdéskör emelkedik ki: ezek az egészséges testi fejlődésre, a mozgásműveltség fejlesztésére, a motorikus képességek fejlesztésére és a mozgásigény fenntartására vonatkoztak. Ez összetett képet ad a huszadik század kilencvenes éveinek szomatikus nevelési „ideáljáról”. A tanterv ezen fejezetének végén egy külön pont foglalkozik a könnyített, illetve a gyógytestneveléssel, ami azért lényeges a szerző szerint, mert növekszik azon tanulók száma, akiknek a normál testnevelési tananyag „ellenjavallt” (Hamar 2012).

*„Elmondható, hogy 1990 után a tartalom a magyar közoktatásban szélesebb értelmezésű lett, mint a tananyag. A követelmények sorát a 4., 6., 8. és 10. évfolyamok részletes követelményei zárják, amelyek – az évfolyami tagozódáson túl – három részre bontva jelennek meg: tananyag, fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és minimális teljesítmény. A tananyag részei a rendgyakorlatok, gimnasztika, járások és futások, szökdelések és ugrások, dobások (atlétika), támasz-, függés- és egyensúlygyakorlatok (torna), labdás gyakorlatok (sportjátékok), küzdőfeladatok és -játékok (önvédelmi, küzdősportok), foglalkozások a szabadban (természetben üzhető sportok), úszás, ritmikus sportgimnasztika (leánytanulóknak), könnyített és gyógytestnevelés (az erre kötelezett tanulók számára). Ugyancsak a tananyaghoz tartoznak a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek), amelyek magukba foglalják az adott műveltségi terület eredményes, hatékony döntéseihez, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültség, hozzáértés alapvető ismérveit. Végül a minimális teljesítmény, amely a tanulók továbbhaladásához, tudásuk, ismeretszerzésük, tanulásuk eredményes folytatásához elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintjeit jelöli meg. A NAT I-ben a fejlesztési követelmények részeként jelent meg*

*egy „új” szakkifejezés, a kompetencia. Az újítás testkulturális vonatkozásait nemcsak a testnevelés és sport műveltségi területén érhetjük tetten, hanem az ember és természet egészségtani követelményei között is. A fizikailag aktív életforma szükségességének hangsúlyozása a testnevelés és sport fejlesztési követelményei (kompetenciái, képességei) mellett a biológia és az egészségtan területén is megjelenik” (Hamar 2012: 91).*

Az első Nemzeti alaptanterv a testnevelés szempontjából kifejezetten kedvező helyzetet teremtett a helyi tantervek készítésének követelményével, hiszen a műveltségi terület céljainak megvalósításában az infrastrukturális helyzet meghatározó jelentőségű, mégsem ez volt a Nemzeti alaptanterv hozadéka, hanem inkább az, hogy a műveltségi terület jelentős presztízsveszteséget szenvedett. Gyengített a tantárgy pozícióján az első Nemzeti alaptanterv bevezetése a tanórák számának csökkenésével (Rétsági 2015b).

Az legjelentősebb változása, hogy nem tananyagot és követelményeket, hanem fejlesztési feladatokat tartalmaz (Rétsági és mtsai 2011).

*„A NAT 2-ben a műveltségi terület elsődleges céljaként jelöli meg: az egészségfejlesztő, egyben az egészség stabilitási tartományát növelő, a biológiai érést, a gyermekek egészséges testi fejlődését támogató; az edzettséget, a testi és lelki alkalmazkodást, a fizikai és lelki kondíciót fejlesztő; a sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismereteket átadó, számon kérő; szórakozást, örömkeltést, a versenyzési vágy kielését biztosító funkciót” (Hamar 2012: 92).*

A NAT 2 újat hozott a tartalmi szabályozás terén, ugyanis kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat. A magyarországi tantervi dokumentumokban először megjelenő kulcskompetenciák között láthatjuk az életvezetéssel kapcsolatos képességeket is. Ez a dokumentum, habár megőrizte a NAT 1 alapvonásait, több tekintetben szakított az addigi hagyományokkal. A legalapvetőbb változás, hogy már nem tartalmaz tananyagot és követelményeket. A középpontban álló fejlesztési feladatok adják a kívánt készségeket, képességeket és kompetenciákat. Az alaptanterv tehát itt már nem közvetlenül, hanem közvetetten határoz meg ismeret-, készség- és képességjellegű követelményeket. Az alkotói szabadság a fejlesztési feladatok megvalósításához szükséges konkrét tananyagok és követelmények megválasztásával és az alternatív megoldások keresésével biztosított. Ehhez támpontokat, kereteket a tantervi alapelvek és célok jelölnek ki. Ennek jegyében a testnevelés fejlesztési feladatai között nem találunk gimnasztika, atlétika,

torna vagy sportjátékok címszavakat, nincsenek kiemelve sportági mozgásformák (Hamar–Petrovic 2008, Hamar 2012).

A NAT 2 (2003) szerint az iskolai testnevelés és sport *általános célja* a személyiség fejlesztése, amelyet az életmódba beépülő testkulturális tevékenységprofil kialakítása és a pszichomotoros cselekvőképes tudás megalapozásának segítségével jöhet létre. További feladat a pszichomotoros készségek és képességek fejlesztése; az általános és speciális mozgáskultúra megismertetése és elsajátíttatása; a szervezet edzettségi szintjének emelése, az élet és munkanehezségek elviselésére történő felkészítés. Ezek megvalósítására a testnevelés és sport műveltségterület rendelkezik kompetenciával. Ha a testnevelés sikeresen megoldja ezeket a feladatokat, akkor érvényes lesz rá az a megállapítása, ami arról szól, hogy kognitív, affektív, emocionális és motoros tudást is biztosít, a műveltségterületnek ez az igazi hivatása (Rétsági és mtsai 2011).

Mindezekkel szemben a NAT 3 már deklarált céljának tekinti a felnőtt élet sikeressége szempontjából kiemelt kulcskompetenciák fejlesztését, továbbá az egész életen át tartó tanulásra történő felkészítést, felkészülést. A kulcskompetenciák az iskolai nevelés-oktatás globális céljait hivatottak közvetíteni, amelyekre minden egyénnek szüksége lehet a személyes boldoguláshoz, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez, a munkához. Felértékelődik az egyén tanulási kompetenciájának fejlesztése, hisz az emberi cselekvőképesség nem egy lezárható, adott időponthoz köthető (például a középiskolai tanulmányokkal befejezettnek tekinthető) ismeretanyag, hanem az egész életet végig kísérő tanulási folyamat.

Hamar Pál korábbi munkájában (Hamar 2008) felhívja a figyelmet, hogy a NAT 3-ban a testkulturális értékek csak a szociális és állampolgári kompetencia részeként jelennek meg. Az egészséges életmódra nevelés; a fizikailag aktív és életfogytig tartó szokásrendszer; a cselekvő, tevékeny, testileg is harmonikus életvitel; a fogyatékkal élőkkel szembeni tolerancia; a veszélyhelyzetek elkerülése; a káros szenvedélyek elleni harc és a helyes szexuális kultúra kialakításának motoros vonatkozásai nem az iskolára háruló kiemelt fejlesztési feladatok, hanem fundamentális célok, ha úgy tesszük, testkulturális kompetenciák (Hamar 2012). Az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait határozza meg, ezáltal teremtvé meg a közoktatás egységét. Más megközelítésben: a NAT 3 a kötelező iskolai nevelés-oktatás időszakára fogalmaz meg a kor kihívásainak megfelelő értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést. A NAT 3-ban – a NAT 2-höz hasonlóan – a testnevelés fejlesztési feladatai között nem találunk gimnasztika, atlétika, torna vagy sportjátékok címszavakat, nincsenek kiemelve sportági mozgásformák. Nincsen tehát érdemi változás a tananyag kiválasztásában, némi módosítás csak a tananyag elrendezésében látható (Hamar 2012).

Az alaptanterv 2007-es változata a műveltségi terület általános célkitűzését konkrét kifejlesztendő személyiségjegyek formájában írja le. Így a testnevelés célja, hogy



sikeres, aktív életvitelű, pozitívan gondolkodó állampolgárokat formáljon, akik örömet lelnek a különféle pszichomotoros tevékenységekben, elviselik a stresszt, a terheléseket, a fizikai igénybevételeket, vállalják a közösségi felelősséget, követik a szabályokat, igénylik és elfogadják a normákat, a megmérettetést és az értékelést. A testnevelés elérendő céljaihoz sorolja a nemek sajátos feladataira és szerepeire történő felkészítést, a fizikai állapot karbantartása szükségletének kialakítását, olyan társas kapcsolatokra törekvés igényének felkeltését, amelyekben természetes az elfogadás, az együttműködés, a fair play szelleme jelen van. Az igencsak kíváncsi személyiségjegyeket felsorakoztató célrendszerből kell az egyes életszakaszra érvényes konkrét és funkcionális célokat, azaz megoldandó feladatokat meghatározni. (kezdő szakasz: 1–4. osztály; alapozó szakasz: 5–6. osztály; fejlesztő szakasz: 7–8. osztály; általános műveltséget megszilárdító szakasz: 9–10. osztály; általános műveltséget elmélyítő szakasz: 11–12. osztály). Az alaptanterv az Alapelvek, célok fejezetben átfogó és valós képet ad a testnevelés és sport műveltségterület legfőbb személyiségfejlesztő értékeiről. Kitér a kognitív képességeket, a mentális, a szociális és fizikai egészséget, a motoros kultúrát fejlesztő hatásaira (Rétsági és mtsai 2011).

A magyar köznevelési rendszerben az iskolai testnevelés oktatását tartalmilag leginkább meghatározó anyag a NAT 2012 (Vass és mtsai 2015). Ma másképpen lehet csak ösztönözni a fiatalokat a rendszeres fizikai aktivitásra, mert lényeges a differencia a digitális világ és a klasszikus testnevelésóra között. Az oktatásban bekövetkezett jogszabályi környezet változása további teendőket jelent. A felnövekvő nemzedékek nevelése, a korszerű tudást adó minőségi oktatás biztosítása érdekében készült el a Nemzeti alaptanterv 2012-es változata (Révész–Csányi 2015).

A legújabb Nemzeti alaptantervet a Kormány 110/2012. (VI. 4.) rendelete alapján 2012. június 4-én fogadták el. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre jelentős mértékben kedvező hatást gyakorol (Révész–Csányi 2015). A 2012-es NAT meghatározza az általános képzésben zajló nevelő-oktató munka céljait, a kulcskompetenciákat, megalapozza a minőségirányítási teendőket, fejlesztési feladatokat a különböző tartalmi szakaszokban, a közvetítendő műveltség fő területeit. Konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatással van, elsősorban a mindennapos testnevelés bevezetése miatt. A törvény 27.§-a kötelezően előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti 5 testnevelésóra megtartását. A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon kötelező a mindennapos testnevelés megtartása (Magyarországon) (Fintor 2016b).

Meghatározásra került, hogy a tanulónak legyen igénye a helyes táplálkozásra, a mozgásra, az egészséges életmódot jelentő életvitelre. Az alapelvek és célok



megvalósításához szükséges a jártasság a játék- és sportkultúrában, illetve lényeges az igény az egészséges, egészségközpontú tevékenységrendszer kialakítására. A műveltségterület, ezen belül az iskolai testnevelés kiemelt céljai között szerepel a sportági ismeret fejlesztése, bővítése, részvétel a szabadidős és sportversenyeken, a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséges életvitellel kapcsolatos értékrend (NAT 2012).

*„A 2012-es Nemzeti alaptanterv egyik fontos összetevője, hogy a nevelés és erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett kiegészült az egyes műveltségterületek közműveltségi elemeivel. A megjelenő közműveltségi tartalmak a három iskolaszakasz szerint rendeződnek (1-4., 5-8., 9-12. évfolyamon). A NAT 4 Alapelvek, célok fejezete a korábbi NAT-ok ebbéli esszenciáját adja, (helyesen) kiegészülve a szabadidős, tanuló- és versenysport kérdéskörével, az ehhez kötődő sportágválasztással, a kiválasztás és utánpótlás-nevelés elősegítésével. A mozgáskészség fejlesztése címszó alatt megjelenik a – korábbi tantervekben nem használt – fitness és testtömegindex terminus technikus. Nem újdonság, ugyanakkor fontos eleme a célrendszernek A testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek fejlesztése című rész. Fontos követelmény, hogy a testnevelés tanítása során a tanárnak olyan ismereteket is kell közvetítenie, amelyek rávilágítanak a test működésére és használatára a munkában és szabadidőben egyaránt. Ezeket túl a tanulókat meg kell ismertetni az edzés általános elméletével, valamint az egészség megőrzésének és a betegségek megelőzésének lehetőségeivel. Hiányzik viszont a gyógytestnevelés a NAT 4-ből”* (Hamar 2012: 95).

A NAT 4 műveltségterületét a „Fejlesztési feladatokat”, valamint a „Közműveltségi tartalmak” című fejezetekben találjuk. „A fejlesztési feladatok” c. táblázat első ránézésre nehezen értelmezhető. Az alapelvek és célok között kellett volna valamilyen erre vonatkozó magyarázatot adni, de a testnevelés és sport műveltségterület kiemelt céljainál ez csak nagyon áttételesen, s nem a táblázat logikája szerint található meg. Itt mindenképpen párhuzamokat kellett volna vonni (akár még formailag is) a két inkriminált rész között Hamar Pál szerint.

A „Közműveltségi tartalmak” című részt áttekintve igyekszik az ember a tartalmakat behelyezni az alapelvekhez, célokhoz és fejlesztési feladatokhoz. Arra azonban egyetlen direkt utalás sincs, hogy az egyes életkori szakaszokban (1–4., 5–8., 9–12. évfolyam) található két fejezet (1. Mozgásműveltség, mozgáskultúra; 2. Ismeretek, személyiségfejlesztés) miként illeszkedik a tanterv logikájába. A táblázat öt címszáva konzekvensen megjelenik a tartalmaknál, de mi az indoka a két részre osztásnak? Tovább elemezve a dokumentumot, lassan körvonalazódik, hogy a tantervkészítők vélhető szándéka az volt, hogy az első rész a pszichomotorikumra, míg a második a kognícióra és az affektivitásra ad ajánlásokat (Hamar 2012).

Rétsági–Csányi (2014) rávilágít arra, hogy a pozitívumok kiemelése mellett a testnevelés és sport mégsem jelenik meg önálló kompetenciaként a dokumentumban. A szerzőpáros elemezte a szerkezeti felépítését a Testnevelés és sport

műveltségterületnek, melynek kulcsfogalmai: élethosszig tartó egészségtudatos aktív életvezetés, egészségközpontú tevékenységrendszer, öntevékeny testedzés, fitness-fitnesz, tanulóközpontú személyiségfejlesztés, mozgásaiban művelt egyén nevelése, az önmagáért és másokért érzett személyes felelősség kialakulása, társadalmi integrációban betöltött szerep, esélyegyenlőség, együttműködés. A műveltségterület három fejezetből áll. Az *Alapelvek, célok* (1) között az iskolai testnevelés és sport megkülönböztetett részét jelenti a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését szolgáló teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek és tehetség-gondozásnak. Stratégiai célkitűzés, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, az élethosszig tartó egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálásuk miatt. A mozgás- játék- és sportműveltség az élethosszig tartó rendszeres fizikai aktivitás tudásbázisát képezheti, de a fitness, az edzettség megszerzéséhez, továbbá fejlesztéséhez szükséges motoros tudást is biztosíthatja. A *Fejlesztési feladatok* (2) között szerepel, hogy a 12. évfolyam számára érvényes fejlesztési feladatok szerkezeti elemeinek keretét az általános szinten meghatározott feladatok körvonalazzák. A *közműveltségi tartalmakat* (3) a szaktanterv három életkori szakaszra és két egymással szoros kapcsolatban lévő egységre („Mozgás-műveltség-mozgáskultúra” és „Ismeretek-személyiségfejlesztés”) osztja. Az 1-4. évfolyam az alapozás szakasza, az egészségtudatos testnevelési és a későbbi sportolási szokások kialakítására, a sportmozgás megszerettetésére irányul. Az 5-8. évfolyam (mely a célcsoportunk) a továbbfejlesztés szakasza, ahol az oktatási folyamat az alsó tagozatos testnevelésre épül, de az egyszerű szabályokon alapuló játékok kibővülnek a taktikai és stratégiai jellegű, eszközökkel végzett, a tanulók kreativitását is igénybe vevő, a minden testrész funkcionális használatára kiterjedő játékokkal. A 9-12. évfolyam az általános mozgásműveltség kialakításának és a rekreációra, versenysportra történő felkészítés szakaszának tudható be.

A Nemzeti alaptanterv igen sajátos alaptanterv, mert az eddigiektől eltérően az oktatási folyamat minden szerkezeti elemét, a célrendszerrel a közműveltségi tartalmakig csaknem teljes körűen meghatározza. Ebből az következik, hogy a köznevelés egész rendszerében a műveltségi területek egységesen, a központilag kijelölt tudáselemekkel járulhatnak hozzá az egészségkultúra fejlesztéséhez. A műveltségi területek vonatkozó közműveltségi tartalmai alapján a tanulók átfogó ismereteket kaphatnak az egészségről, az egészséges életmódról. Társadalomtudományi szempontból tárgyalásra kerül a test és lélek kapcsolata, az életmód, az életviszonyok. Természettudományi tárgyak foglalkoznak az egészség, betegség, egészségmegőrzés, népegészség, az ember megismerése és egészsége, az egészséges táplálkozás, a káros szenvedélyek, személyi higiéné témaköreivel. A Testnevelés és sport műveltségi terület szaktantervre koherens rendszerben felépített egészségorientáltságot tükröző tantárgyat mutat. Az egészség, az egészségre nevelés mindig is a tárgy hívó szavai voltak, azonban legtöbb esetben hiányos vagy mozaikszerű tantervi

lenyomattal. Jelen szaktantervben az egészségorientáltság igazi rendező elvként működik, az egymáshoz szervesen kapcsolódó célszintek megfogalmazásától kezdve a közműveltségi tartalmakkal bezárólag. A műveltségi terület missziója a teljes körű iskolai egészségfejlesztésben és a tehetséggondozásban való részvétel. A tehetséggondozás mindig is kiemelt feladata volt a testnevelésnek, a teljes körű egészségfejlesztéssel, mint újszerű feladattal összefüggésben pedig jogosan kap nagyobb figyelmet. A küldetés tantárgy specifikus lebontását jelenti a stratégiai cél megfogalmazása, ami a tanulók rendszeres fizikai aktivitás iránti elkötelezettségének kialakítása, az élethosszig tartó egészségtudatos, aktív életvezetésre történő szocializálása. Az operatív célok az iskolai testnevelés és sport sajátos értékeit reprezentáló hat, egymással összetartozó fejlesztési területet jelölnek ki. Ezek a mozgásműveltség, a fizikai teljesítőképesség, a testkulturális tevékenységekhez kötődő ismeretek, aktív részvétel a szabadidős-, tanuló- és versenysportban, a személyiség érzelmi, szociális tényezőinek erősítése, a speciális prevenció és egészségtudatos szokások kialakítása. Az operatív célok gyakorlati megvalósításáról a célrendszerben a fejlesztési feladatok „gondoskodnak”, a szaktanterv által kijelölt közműveltségi tartalmak feldolgozásával. A két tartalmi egység (Mozgásműveltség-mozgáskultúra, Ismeretek, személyiségfejlesztés) integrálja a műveltségi terület motoros, kognitív, szociális és érzelmi, akarati személyiségfejlesztés benne rejlő értékeit. Valamennyi személyiségkomponensnek a közműveltségi tartalmak által kijelölt és egyenértékű szerepe van az egészségorientáltság érvényesítésében (Rétsági 2014).

A NAT 2012 szellemiségét tükröző Testnevelés és sport műveltségi terület három oktatási szakaszára készült kerettantervek (5 órás, 3+2 órás) teljes mértékben szolgálják a szaktanterv célkitűzéseinek, a mindennapos testnevelés keretei között történő megvalósítását. A tematikai egységek (úszás, úszó jellegű feladatok) a Mozgásműveltség és az Ismeretek, személyiségfejlesztés fő pilléreken belül kerülnek kidolgozásra. Akképpen, hogy a pszichomotoros tartalmakhoz rendelt elméleti ismeretek olyan tudatos tanulási környezetet teremtenek, amelyek kedveznek a kívánt személyiségtulajdonságok fejlesztésének is. Az egészségorientált szemlélet nemcsak a Prevenció, életvezetés, egészségfejlesztés fejlesztési feladat formájában, hanem a tematikai egységek valamennyi feladatának tartalmi kifejtésében megjelenik. Kijelenthető, hogy a kerettantervek alapos ismereteket, több tudást adnak az egészségmegőrzéshez, az egészségtudatossághoz, követelményeikkel az egészség iránt felelős magatartás kialakítását támogatják. A mindennapos testnevelés új kihívást hozott a testnevelő tanárok számára. A megnövekedett óraszámok tartalmas, élményekben gazdag, a tanulók érdeklődésének megfelelő újszerű testgyakorlati, illetve sportágakkal történő megvalósítása a kívánatos cél. Ehhez a kerettantervek szakmailag alaposan összeállított, színes és sok újszerű tartalommal járulnak hozzá a választhatóság biztosításával. Módszertani javaslataik a tanulóközpontúság elveit veszik figyelembe, a differenciált oktatás a fizikai aktivitás iránti pozitív hozzáállást

erősíti (Rétsági 2014). Ugyanakkor Hamar (2016) szerint a törvény mindennapos testneveléssel összefüggő „betűje” ellentmondásosnak tekinthető. Példaként említi a heti két tanóra kiválthatóságát, az ehhez kapcsolódó „igazolási mizériát”, valamint a szakos tanár ellátottság-anomáliája is ide tartozik, amely a tantárgy tanítását nem szaktanárok kezébe is helyezi.

(Az alábbiak megtalálhatóak Fintor 2016b tanulmányában is).

„Összességében a négy NAT célrendszerét elemezve megállapítható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, melyek az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. A kereshittantervi részek mind a négy tantervben a Testi és lelki egészség (A testi és lelki egészségre nevelés) közös követelményt (NAT 1), kiemelt fejlesztési feladatot (NAT 2 és 3), illetve fejlesztési területet, nevelési célt (NAT 4) tartalmaznak. A kulcsszavak mind a négy dokumentumban ugyanazok: egészséges életmód, egészséges testi, lelki és szociális fejlődés, káros függőségek megelőzése. A Nemzeti alaptanterv első három változatában ebben a fejezetben szerepelt a beteg, sérült és fogyatékkal élő embertársak iránti tolerancia, míg a NAT 4-ben ez külön részbe került „Felelősségvállalás másokért, önkéntesség” címmel” (Hamar 2012: 95).

Az egészségre nevelés területén a testnevelés mindig is kiemelt szerepet játszott. Ugyanakkor a mindennapos testnevelés bevezetésével a tantárgy új dimenzióba került. Az iskolai testnevelés óraszámának növekedése mennyiségi javulást hozott, és új minőséget (mely legalább ennyire fontos tényező) hozhat létre, hiszen a megfogalmazott célok képessé tehetik a műveltségi területet a hatékonyabb egészségnevelésre, az egészségkultúra alapjainak megteremtésére (Révész–Csányi 2015, Rétsági 2014). A 2012-es NAT szerint a testnevelés műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, hogy a tanulókat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin 2014).

Fejezetünk végén az átláthatóság érdekében táblázatban (4. táblázat) foglaljuk össze a fent tárgyaltakat.

Rétsági (2014) és Makszin (2014) NAT elemzései alapján következtetéképpen kijelentjük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének célja az, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, hogy a tanulókat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre nevelje. A következőkben az ezekhez a célokhoz kapcsolódó központi témakörök és kérdések mentén haladunk tovább, mint az egészségmagatartás, a fizikai aktivitás és az életmód. Olyan változók mentén történő kutatási eredményeket mutatunk be, amelyekkel empirikus kutatásunk eredményeképpen az nyerhet igazolást, hogy a mindennapos testnevelés befogadó készsége megjelenik az iskola használóinak részéről.

A család, az oktatás (kiemelten a testnevelők), a baráti kapcsolatok, a környezeti tényezők (lakóhely és élettér) jelentős szerepet játszanak a rendszeres fizikai aktivitás, a mozgás és testedzés kialakulásában (Balogh 2015), így a következőkben a szocializációval foglalkozunk. Sorra vesszük a szocializációs ágenseket, melyek a fizikai aktivitás dimenziójára vannak hatással. Ezek között is korábbi vizsgálataink szerint a médiának komoly szerepe van, ezért ennek szerepével részletesebben foglalkozunk a többihez képest, nagyobb részt szentelünk neki.

**4. táblázat:** A testnevelés tantárgy jelentőségeinek változásai

Történeti esemény	Évszám	Testkulturális eredmények
Ratio Educationis		A magyar közoktatásügy
Népoktatási törvény	1868	A testgyakorlás tantárgy megjelenése, Eötvös József – kötelező tanórai bevezetése
	1900-as évek eleje	Bély Mihály, Kmetykó János – nevelő tornagyakorlatok
Országos Testnevelési Alapot hoztak létre	1913	Cél a sport támogatása
Tanterv újragondolása	1920	Iskolák számának csökkentése
Testnevelési törvény	1921	Testi épség, a közegészség állapotának javítása
Magyar Királyi Testnevelési Főiskola	1925	A testnevelőtanár-képzés
Állami sporttámogatás	Két világháború között	Gróf Klebelsberg Kúnó – tantervek, testnevelőképzés, heti 3 óra testnevelés
Szocialista iskolatípus	1948	a tantárgy óraszámának visszaesése
Kiss Árpád munkássága	Hatvanas-hetvenes évek fordulója	Kiemelt szerep – testnevelés, asport és a játékok
Négy oktatási-nevelési terv	1978	A szomatikus nevelés értelmezése
Rendszerváltás	1990-es évek	Sportágak
NAT 1	1995	Sokoldalú műveltség, kompetencia
NAT 2	2003	Személyiség fejlesztése
NAT 3	2007	Egészséges életmódra nevelés
NAT 4	2012	Mindennapos testnevelés bevezetése

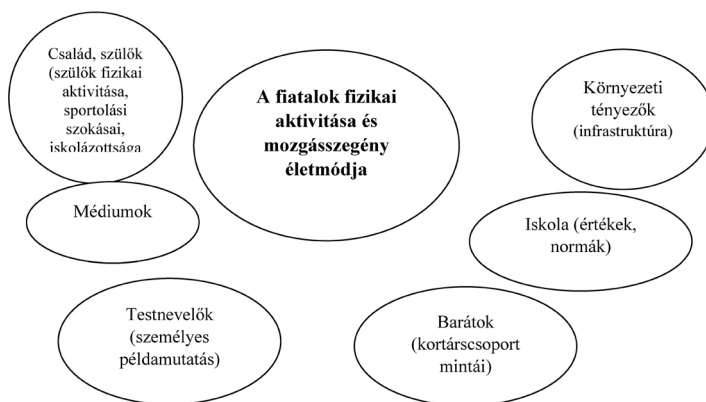
*Forrás: Saját szerkesztés*

## 6. A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS ÉRINTETTJEI, A 10-14 ÉVES TANULÓK ÉLETMÓDJÁRÓL – A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Szocializációs ágensek bemutatása, hatásuk a serdülők egészségmagatartására, kiemelten a fizikai aktivitás dimenziójára

A tanárok, edzők úgy gondolták, hogy a testnevelés a gyermekek olyan pozitív személyiségjegyeinek és erkölcsi tulajdonságainak kialakulásához vezet, amelyek más módon sokkal nehezebben, alacsonyabb hatásfokkal vagy akár egyáltalán nem fejleszthetők. A szakemberek szerint a sportszocializáció a felelős azért, hogy a sportolási attitűdök és viselkedésmódok kialakuljanak, illetve megmaradjanak (Földesiné–Gál–Dóczi 2010). Ezért az alábbiakban elméleti keretként ezzel foglalkozunk, bemutatjuk a szocializáció, illetve a sportszocializáció fogalmát, lényegét, azokat a szocializációs közegeket, melyek hatással lehetnek a fizikai aktivitásra (7. ábra). Az ábra egyes elemeivel részletesen a későbbiekben foglalkozunk.

*7. ábra: A fiatalok fizikai aktivitását és mozgásszegény életmódját meghatározó társas és környezeti faktorok*



*Forrás: Balogh (2015: 221)*

A szocializáció az a bonyolult folyamat, melynek eredményeképpen az újszülött csecsemőből felnőtt ember, személyiség lesz. A felnőtté válás során ismereteket, készségeket sajátít el, a társadalmi lénné válás folyamata személyek közti interakción alapuló tanulási folyamat, melynek révén kialakítjuk a társadalmi együttélés szabályait, céljainkat, törekvéseinket és megteremtjük önazonosságunkat (Broom – Selznick 1997). Ez a magatartás az adott kultúra értékeinek, szokásainak, hagyományainak, attitűdjeinek, írott és íratlan szabályrendszerének befogadásával illetve elsajátításával alakulhat ki (Rétsági 2015a). A szocializációs folyamat leglényegesebb célja, hogy segítsen a gyermekeknek beilleszkedni az adott társadalomba (Zsolnai és mtsai 2012). Az egyén sikeres szocializációjában a nevelés és az önnevelés egyenértékű szerepet játszik, az aktuális szocializációs színtereken szerzett ismeretek és tapasztalatok beépítésével (Rétsági 2015a). A sport is segíti az egyént ebben a folyamatban, hisz a sportoktatás sok lehetőséget kínál az igazi közösségi életre. A közös gyakorlatozások, a játékos együttes munka, a közös eredményre törekvés kollektív magatartást igényel a tanulóktól. A csoportba való beilleszkedés, a szabályok betartása, a versenyeken történő együttműködés, egymás támogatása, a kölcsönös bizalom, közös célok, hagyományok ápolása, melyek kedvező elemei a kollektív emberré formálásnak (Bíróné 2004). A sportszocializáció során a tanuló megtanulja használni a testét adott feladathelyzetekben, továbbá olyan emberi alakulatba lép, ahol átélhetővé válnak a közös célokért meg tett erőfeszítések értékei, hozzájárul az önismeret fejlődéséhez is (Földesiné–Gál–Dóczi 2010). Pusztai (2009) szerint a sport olyan képességeket fejleszt, amelyek összhangban vannak az oktatás által képviselt értékekkel, értelmes tekintélytisztelget és önbizalom növekedést okoz, növeli a tanulmányi sikerekre irányuló vágyakat, ami megerősíti a 2. fejezetben tárgyalt testnevelés egyik fontos célrendszerét. A személyes célok megfogalmazása a jövőorientáltság szempontjából nagyon fontos. Egyfelől a személyes célok biztos alapot adhatnak ahhoz, hogy az egyén a jövőben felmerülő problémákkal sikeresen megküzdjön, másfelől a személyes célok rendszere számos kognitív, interperszonális és fizikai aktivitáshoz vezet (Rétsági 2015a).

Sportolás közben olyan tanulási, nevelési és művelődési folyamatok zajlanak, melyek során néha tudatosan, de legtöbbször észrevétlenül fejlődik az egyén fizikailag, pszichikailag, és pozitív változás következhet be a személyiségben is, ezért a hivatkozott szerző például javaslatot fogalmazott meg, hogy az egész életen át tartó tanulás mintájára alkossuk meg az egész életen át tartó sportolást is, ami meglátásunk szerint erősen kapcsolódik a szocializációhoz (Kovács 2014a). A sportolással tehát az egyén számára kiterjednek a tapasztalás új területei, mert új cselekvéseket tanul, új szociális környezetbe kerül, új érték- és normarendszer veszi körül (Gombocz 1998, Gombocz–Hamar 2014). A sportszocializáció fogalmának esetében Földesiné és munkatársainak meghatározását tartjuk irányadónak: *„A sportszocializáció az a folyamat, amelynek során az egyének elsajátítják a sporttal kapcsolatos szerepeket, a sporthoz kötődő értékeket, normákat, hagyományokat, szokásokat, viselkedési*



*szabályokat, ezáltal megtanulnak eligazodni a sportkultúrában.*” (Földesiné–Gál–Dóczi 2010: 35.).

A szocializáció folyamata az emberi individuum, a gyermek és a társadalom mögött működő közvetítő ágensek, rendszerek és mechanizmusok útján megy végbe (Váriné 1975). Ács–Borsos–Rétsági (2011) szerint is serdülőkorban a személyiség dimenzióinak kialakításában, megszilárdításában fontos szerepet töltenek be a szocializációs közegek és közösségek: a család, az iskola, a referenciacsoportok, a sportkör, a sportegyesület és a média is, melyek hatásrendszerükkel befolyást gyakorolnak a felnövekvő generáció egészségmagatartására (Somlai 1997).

A szocializációs színterek közül a referenciacsoportok közé tartoznak a család, szülők, barátok, kortárs csoportok, pedagógusok (jelen esetben testnevelő tanárok). A gyermekek szüleit tekinthetjük az egyik legfontosabb szocializációs közegnek (Somlai 1997), hisz ez a kisgyermekkori szociális fejlődés fő színtere, ahol a szülők szociális kompetenciájának fejlettsége komoly befolyásoló tényező ebben a folyamatban (Zsolnai és mtsai 2012). A családi szocializáció a társadalmi valóság különböző mintázataival ismerteti meg a gyermeket: a nyelvi kommunikációval, az intim kapcsolatok működésével, az életminőséget befolyásoló tényezőkkel (pl. higiénés egészségmagatartási szokások; iskolázottság, szellemi és fizikai aktivitás iránti igény; önbizalom, önértékelés) (Rétsági 2015a). Ráadásul a családtagok a gyermekek legelső modelljei, szüleit, idősebb testvéreit, nagyszüleit tanulja meg először utánózni, ezáltal bizonyos magatartásformákat sajátít el (Kozma 2001). A családban kezdődő szociális tanulás során a gyermekek a szülők általi neveléssel, utánzással elsajátítanak bizonyos viselkedésformákat. Sportos családban, ahol beszédtema otthon a sport, előnyös a közeg a gyermek testmozgás iránti pozitív attitűdjének kialakulásához. A folyamat nem minden esetben egyirányú, a gyermek is szocializálhatja a szülőket a sportolásra. Amennyiben a fiatalok más közegben ismerik és szeretik meg a sportot, fokozatosan bevonhatják szüleiket például a sportközvetítésekbe, szurkolásba, továbbá a közös sportolásba is (Földesiné–Gál–Dóczi 2010).

A családtagok mellett a kortárs csoportok szerepe is lényeges a szocializáció folyamatában (Somlai 1997). A kortárs csoportok befolyással vannak a serdülők, a fiatal egyének családhoz való viszonyára, alternatív viselkedési módok megjelenésére, valamint a nemek közötti kontaktusok tartalmára (Rétsági 2015a). Szerepük főleg serdülőkorban igen nagy, mely kapcsolat sajátos tartalommal rendelkezik. A szülőkkel ellentétben, itt egyenrangú félként állnak szemben egymással, hasonló problémákkal és célokkal, ami másfajta kommunikációs stílust is eredményez (Vajda–Kósa 2005). Így például a tanulók továbbtanulását jobban befolyásolják az osztálytársak, akikkel együtt járnak a sportkörre (Pusztai 2009). Az osztálytársak, a barátok válnak mintaadóvá. Fontos, hogy e csoportokban mennyire jelenik meg a sport, mint értékes szabadidős tevékenység (Földesiné–Gál–Dóczi 2010). A vizsgált korcsoportunkban a kortársak szerepe, befolyása növekszik, a barátság fontossá és szabadidőt is meghatározó

tényezővé válik (Kövesdi 2015). A tanóra és a tanórán kívüli tevékenységek szociális környezetben zajlanak. Így a személyiségnek a közösségi tulajdonságai a pedagógiai-lag szakszerűen irányított és kontrollált testnevelés-oktatás során alakulnak, változnak. A társas tevékenység, a közös munka, egymásrautaltság, sikerek és kudarcok útján formálódó kapcsolatok gazdagítják a tanulók érzelmi életét.

Az iskolában számos új, társas viselkedésre vonatkozó szabályrendszert kell elsajátítani a gyermekeknek, szociális kapcsolatrendszerük kiszélesedik, a kortárs-csoportoknak is meghatározó szerepük lesz a szocializációban (Zsolnai és mtsai 2012). A tanulónak meg kell tanulni az együttműködést az iskolai és osztályközösséget alkotó társakkal. Be kell tartani az iskola és az osztályközösség szabályait, meg kell felelni az iskolai általános és a nevelők által megfogalmazott elvárásoknak, új viselkedési szabályokat kell elsajátítani (Rétsági 2015a). Bognár és mtsai (2005) szerint az iskolai testnevelésnek döntő hatása van a későbbi felnőttkori fizikai aktivitás minőségére. Aki gyermekkorában megfelelő élményeket és tapasztalatokat szerez a sport terén (például a testnevelésórán), legtöbbször felnőttkorában is aktívan, egészségesebben él. Úgy látják, hogy legkésőbb tizenéves korban kell (és lehet) kialakítani a mozgás iránti vágyat és szeretetet, mert akkor az egyén felnőttkorában is könnyebben szán rá energiát, időt és pénzt. A fiatalok szemléletformálása, az egészséges életmódhoz kapcsolódó szükségletek igényének kialakítása nem jelenik meg náluk elvárásként. Ezen ismeretek átadásának első színtereként az oktatási, nevelési intézmények kerülnek elsődlegesen előtérbe, melyet már Goleman (1997) kutatásai is bizonyítottak, miszerint az egészségnevelést, a családi nevelésre építve az iskolában kell megalapozni, mert az oktatás döntően hozzájárulhat, hogy az egészségfejlesztő célok megvalósuljanak (Frantz–Chandeu 2011). Ezért fontos, hogy a rendszeres fizikai aktivitást az oktatási intézmények értéként kezeljék, elősegítsék a mozgással kapcsolatos pozitív érzelmek kialakulását a lehetőségét, az aktív életmód melletti elköteleződést (Csányi 2010, Fintor 2014a). Az oktatási intézmények azok a helyek, melyeknek több száz éves hagyományuk van az egészséges életmódra nevelésben (Kéri 1998). Az iskolát tehát az egészségfejlesztés egyik legfontosabb színtérének tekinthetjük (Somhegyi 2012), lényeges szerepet játszik a folyamat sikerében. A sport megszerettetése, a napirendbe történő illesztése kiemelten a testnevelő tanár feladata. A testnevelés tanítása nagyon összetett tevékenység-együttest kíván meg a pedagógusoktól. Az eredményes oktatói munka alapfeltétele, hogy a tanulók megfelelően viselkedjenek, a tanóra légköre és szervezési feltételei mindenkinek biztosítsák a biztonságos és hatékony tanulás lehetőségét (Csányi–Révész 2015).

Kutatások bizonyítják a testnevelő tanár kiemelkedő szerepét, aki fontos tényezője a tanulók sportolási motivációjának, attitűdjének, a sportaktivitásnak. Ez a hatás nemcsak az iskoláskori, hanem a felnőttkori sportolásra is kiterjed, és ebben a korai szakaszban eldőlhet az élethosszig jellemző sportos aktivitás is (H. Ekler 2015).

Tóth (2015) tanulmányában hazai és nemzetközi kutatásokat vizsgálva megállapítja, hogy a rendszeres sportolásra való készenlét, a fizikai aktivitással járó kellemes érzések megtapasztalása, ezen keresztül a testmozgás megszerettetése az oktatási környezetben a testnevelő tanár felelőssége. A testnevelő tanár példaként befolyásolhatja a serdülő sportolási szokásait, jövőbeli céljait, elképzeléseit. Erre nincs egy mindent átfedő motivációs stratégia (a motiváció nem jelenti munkánk fő irányvonalát, ezért csak említést teszünk róla). H. Ekler és Rétsági (2003) is úgy összegzi kutatását, hogy a testnevelő kulcsszereplő a testnevelés és sport értékeinek reprezentálásában.

A pedagógus viselkedése komoly hatást gyakorol a tanulók szocializációjára. A testnevelő megjelenése, öltözte, szokásai, kérdései, érdeklődési köre egyaránt befolyásolhatja a tanulók szemében kialakuló megítélését (a testneveléssel kapcsolatban is). Alapelvárás egy testnevelővel szemben a rendezett, sportos, tiszta öltözet, a dohányzás mellőzése, de a rendszeres testmozgás is (Csányi–Révész 2015).

A szakirodalomban való jártasság után tisztában vagyunk vele, hogy a testnevelőről szóló részben kiterjedhetnek a különböző oktatási stratégiákra (tradicionális, interaktív, önellenőrzéses stb.), esetleg fegyelmezésre, ugyanakkor empirikus munkánkhoz ez nem illeszkedne, ezért nem foglalkozunk vele részletesen.

A pedagógusok dolgát nem könnyíti meg, hogy a média a mozgásszegény programokra invitálja a gyermekeket és formálja normarendszerüket (Földesiné–Gál–Dóczi 2010). Ebből kiindulva nem szabad megfélemlíteni a tömegkommunikáció szerepéről sem (Somlai 1997), melynek szerepe napjainkra rendkívüli módon felértékelődött a felnövekvő generációk értékrendjének kialakításában, ezáltal a szocializációs folyamatok megvalósulásában. Nem feltétlenül pozitív ez a szerep, de tudomásul kell venni növekvő befolyásoló szerepét a különböző társadalmi csoportok ízlésének, világlátásának, életcéljainak, szerepviselési modelljeinek, példaképeinek kialakításában (Rétsági 2015a).

A média folyamatosan információkat áraszt, formálja a társadalomról alkotott elképzelésünket, normákat közvetít (Bajomi-Lázár 2008). Ezt a gyerekekre kivetítve kiemelten fontosnak tartjuk. A szakirodalom azt is hangsúlyozza, a televízió nagy hatással van a gyermekekre, mert nagyon sokat nézik, megfigyelik a legapróbb részleteket is. Már másfél-két éves kortól a televízió több-kevesebb hatást gyakorol rájuk, öt-nyolc esztendősen jelentősen növekszik a felfogóképességük, kilencéves korban eléri a „tévéérettséget”, és a gondolkodva nézés lesz rájuk jellemző. A gyermek a legapróbb részleteket is megfigyeli, tizenkét éves korában már ítéleteket is alkot, magyarázatokat keres. Általában tizenhárom évesen tölti a legtöbb időt a képernyő előtt. A gyermek informáltsága, logikai képessége a televíziónak is köszönhető (Nagy 1993). A televízió hatása tehát az általunk vizsgált korosztályban, a 10-14 évesek között a legjelentősebb. Ha csak a gyermekekkel kapcsolatos kutatásra fókuszálunk, a szakirodalmi ismeretek tükrében elmondhatjuk, hogy a vélemények megoszlanak a televízió negatív és pozitív hatásaival kapcsolatban. (Előbbit a médiatörvény által van lehetőség korlátozni,

erre már kísérletek, ötletek születtek. Ennek tárgyalása nem képezi a dolgozat lényegét). Ezt szemlélteti igazán Hargrave és Livingstone (2006) álláspontja, akik szerint bizonyos típusú televíziós műsorok egyes gyermekekre káros hatással vannak, míg másokra ugyanezek az adások jótékony hatást gyakorolnak. Általánosságban elmondható, hogy a média pozitív és negatív életmódot mutat be, továbbá megjelenít szerepet, személyiséget, mítoszt, mintát ad a népszerűségről, sikerről, szépségről. Kósa–László (2010) vizsgálatai szerint a példakép választásában a vizsgált fiatalok (13-17 évesek) 20,1%-ánál a média volt a meghatározó, ami a szülők után a második legmagasabb érték ebben a kutatásban. Vagyis minden ötödik fiatal a médiából választ magának példaképet (sportolót, énekest, zenészt, színészt stb.). A testileg fejlett, egészséges felnőtté válás érdekében nagyon sokat tehet a televízió. Itt abból a tényből indulunk ki, hogy a sport által egészségesebbek lehetünk. Ehhez hozzájárulhat a televízió is, így a megfelelő műsorstruktúra kialakításával sokat tehet a sportra nevelést illetően. Arra motiválhatja a tanulókat, hogy sportoljanak. A lányok számára a művészi jellegű torna, a fiúknak a labdajátékok tetszenek, a szép tájak bemutatása felkelti az érdeklődésüket a kirándulás iránt. A különböző mozgalmak szervezése is dicséretes annak érdekében, hogy minél több fiatal mozogjon (Nagy 1993). Összességében a média az egyének vélekedésére, viselkedésére, értékrendjére, egészségről és betegségről alkotott képére is komoly hatást gyakorol. Kiemelten fontosak a serdülők körében végzett vizsgálatok, amelyek felhívják a figyelmet, hogy a serdülők nagy többsége a médiában találja meg a példaképül választott személyt, figyeli meg annak viselkedését, hallja véleményét, továbbá az életmóddal, egészséggel, betegséggel kapcsolatos információk nagy részéről is a médiából tájékozódnak (Kósa 2006).

Láthatjuk, hogy a média fejlődése és térnyerése nagyobb feladatot hárít az oktatásra, a testnevelésre (Révész–Csányi 2015), befolyása kiemelkedően lényeges a fiatalok körében. Így a következőkben megnézzük a médiahasználati szokásokat, mint a szabadidő-felhasználás egyik jelentős időtöltését.

## **AZ ELEKTRONIKUS MÉDIA SZEREPE A SERDÜLŐK ÉLETMÓDJÁRA, SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGÉRE**

A nagy gondolkodók (Arisztotelész, Platón) már több ezer éve, a filozófusok évszázadok (Kant, Locke), a szociológusok évtizedek óta igyekeznek a szabadidő fogalmát definiálni. Szabadidőnek a társadalmi kööttségek (jövedelemszerzést szolgáló munka, tanulás) és fiziológiai szükségletek (pihenés, alvás stb.) kielégítésén kívül fennmaradt időmennyiséget tekinthetjük (Kovács 2004), mely életmódunk<sup>7</sup> meghatározó eleme.

---

<sup>7</sup> Az életmód olyan kerete életünknek, mely a mindennapi tevékenységeinket fogja össze, szorosan összefügg identitásunkkal, meghatározza a társadalomban és kisebb csoportokban kijelölt helyünket (Pikó 2005), komplex módon befolyásolja egészségi állapotunkat (Fritz 2009).

Napjainkban a fiatalok szabadidő-struktúrája nagymértékben megváltozott. Ez a szabadidő-struktúra különösen lényeges, mert hozzájárul identitásuk fejlődéséhez, kiemelt a szocializációs szerepe. Ebben az életkorban a kortársakkal töltött idő meghatározó, jelentős befolyásoló erővel bír. Pikó (2005) a dél-alföldi ifjúságkutatásában (n=1114) elemezte a 14-21 éves középiskolás populáció szabadidő-struktúráját, annak hatását az egészségmagatartásra. Kiderült, vannak olyan szabadidős tevékenységek, amelyek kockáztnövelő hatásúak (hajlamosítanak dohányzásra, alkoholfogyasztásra), valamint olyanok, melyek védőhatást fejtenek ki (kreatív tevékenységek, vallás, intellektuális érdeklődés). A szabadidő lehet aktív (testmozgás, alkotás, művelődés) és passzív (tévészés), az olvasás fizikai inaktív forma (Ács–Borsos–Rétsági 2011). A tévészés komoly konkurenciája lehet a sportolásnak (Bicsérdy 2002), de vannak olyan nézőpontok is, mely szerint a médianak szerepe lehet a sportra nevelést illetően (Gál 2008, Fintor 2015).

Mindenesetre a médiahasználat térhódítása nem meglepő, hisz a televízió, a számítógép napjainkban már szinte mindenhol megtalálható, sőt, egy családban akár több is akad (Nagy 2005). Ezt támasztja alá Kósa–László (2012) kutatása, akik a tinédzsereket és a média kapcsolatát vizsgálták az általános iskola 7. és a középiskola 11. évfolyamaiban (70 – 70 intézményben). Eredményeik szerint televízió minden tanuló otthonában van, ráadásul átlagosan 2,7 készülék jut egy háztartásra. Ha ezt összehasonlítjuk Urbán (2004) korábbi felméréseivel (96,7% a televízióval rendelkező háztartások aránya), akkor pár év alatt megfigyelhető a készülékek számának egyértelmű növekedése.

## MÉDIAFOGYASZTÁSI SZOKÁSOK

A hétköznapi és hétvégi tévénézési szokások között nagy differenciát tapasztalhatunk. Hétköznapi napokon a választ adók több mint fele (54,6%) néz naponta legalább 2 órán át tévét, videót, DVD-t. Ez az arány hétvégén 80,4%. A lányok tanítási napokon szignifikánsan kevesebbet ülnek a képernyő előtt. A számítógép használat (táblagép, Ipad, okos telefon) esetében is komoly eltéréseket tapasztalunk hétköznapi és hétvége között. Tanítási napokon a legjellemzőbb rájuk a napi kevesebb, mint 1 óra számítógép-használat, hétvégén ez 2-3 óra. A nemek között minden évfolyamon jelentősek statisztikailag a különbségek a fiúk javára. A nem játékcélú számítógép-használat (chat, e-mail, internet) a fiatalok felére napi két órában jellemző, hétvégén 63,5%-ban.

A Magyar Ifjúságkutatás adatai szerint, míg 2008-ban a fiatalok (a 15-29 éves korosztály) szabadidejét a televízió uralta 65-68%-ban, addig 2012-ben ez 49%-ukra igaz hétköznapi és hétvége esetében. A legfontosabb tevékenység ugyanis a számítógépezés és az internethasználat lett. Ez 2016-ra sem változott, a képernyős tevékenységeket tovább erősítik az új szabadidős elfoglaltságok, mint a „telefonozás”, az okostelefonok

használata, facebookozás. Hasonló eredményekről számolnak be más kutatások is már a 8-14 éves korcsoportban. Hétvégén már majdnem dupla annyi időt tévéznek a gyermekek, mint egy átlagos hétköznapon: átlagosan 10 perc híján 3 órát (IPSOS 2012). Szabó (2003) szerint a 12-18 évesek tévézésre fordított ideje hétköznap 2 óra, hétvégén pedig három és fél óra. Sági (2001) felméréséből megállapítható, a 10-17 évesek legkedveltebb szabadidős tevékenysége a televíziózás, a 14-17 évesek hétköznap átlagosan 107 percet, hétvégén pedig 128 percet televízióznak. A szerző későbbi 13-17 évesekre vonatkozó, szintén reprezentatív kutatásában megállapítja, hogy a tanulóknak az elsődleges információforrás a tévé, és egyre inkább az internet (Sági 2006). Egy 2011 és 2013 közötti időszakra vonatkozó országos reprezentatív vizsgálatunk azt mutatja, hogy a napi átlag televíziózás<sup>8</sup> 3 óra 25 perc a 8-14 éves korcsoportban.

A Nielsen Közönségmérés Kft.<sup>9</sup> adatait elemeztük negyedéves és nemek szerinti bontásokban is. Ilyen jellegű vizsgálatra még nem volt példa Magyarországon. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a fiatalok napi tévé nézési ideje (ATV) 2011 és 2013 között (átlagban) csak (!) két percet csökkent, ami nagyon csekélynek mondható. Az értékek negyedéves bontásában megfigyelhető, hogy az ATV (napi tévé nézésre fordított idő) aránya az évek első és utolsó negyedévében mindig magasabb. Ez Deninger kutatását erősíti meg, vagyis a téli időszakban a vizsgált korosztály több időt fordít televízió nézésre. A nemek szerinti vizsgálat alapján megállapítható, hogy a 2011-es év negyedéves bontásában látható eredményekhez képest a fiúk esetében a 2012 és 2013-as évben is csökkenés, míg a lányoknál növekedés figyelhető meg ennél az arányszámnál. A fiúk tévézési idejét ereszkező, míg a lányokét emelkedő görbe jellemzi. Ha a három év átlagait nézzük, akkor a fiúk összességében szignifikánsan több időt töltenek a televízió előtt, mint a lányok ( $p=0,001$ ). De ha csak a 2013-as esztendőt nézzük, megfigyelhető, hogy a nemek közötti tévézésre fordított idő aránya kiegyenlítődött. Megállapítottuk, hogy a tanulók legnagyobb arányban, több mint 50%-ban nézik a gyermekcsatornákat és az országos kereskedelmi adókat. A fiúk és lányok összehasonlításában kimutathatóak

<sup>8</sup> Az ajánlott tévézési idő 2 óra (AAP 2001).

<sup>9</sup> A televíziós nézettségmérést a Nielsen Közönségmérés Kft. végzi Magyarországon. A cég 2008-ig 840, 2009. áprilistól már 1040 reprezentatív minta szerint kiválasztott háztartásban összesen 2400 személytől elektronikusan mért és gyűjtött adatok alapján vizsgálja a nézettséget. Jelenleg naponta több mint 2400, televízióval rendelkező háztartásban élő, 4 éven felüli személy nézettségi adata áll rendelkezésükre. A háztartásokban elhelyezett mérőműszerek minden éjjel telefonvonalon küldik be az adatokat a központba, ami alapján a következő munkanapon már adatokat tudnak szolgáltatni a televíziós csatornák és műsorok nézettségéről. A panelminta tagjai egyenként mintegy 3700 nézőt reprezentálnak. A vizsgálat során a teljes lakosságból 9 179 449 négyévesnél idősebb potenciális televízió nézővel számolnak. Az adatok 1 perces bontásban hozzáférhetők, az előfizetők számára a kéréseknek megfelelő bontásokat és mutatószámokat adnak át. Ez az eljárás megfelel a nemzetközi ajánlásoknak (Gálik 2003, Nielsen Közönségmérés 2013).



a különbségek a csatornatípusok arányaiban. A lányoknál az országos kereskedelmi és a gyermekcsatornák, a fiúk esetében pedig a sportcsatornák, az általános szórakoztató csatornák és a mozifilmek esetében találtunk magasabb arányszámot. A kutatás kiemelt üzenete, amennyiben egyetértünk a fenti kutatókkal, hogy ki kellene használni a média lehetőségeit a sportra nevelést illetően (Gál 2008, Biróné 2004), hogy egyrészt a legnézettebb csatornákon (gyerek, nem zenés fikció kategóriájúaknál) kellene a testmozgás fontosságát hangsúlyozó tartalmakat közvetíteni (például reklámokban vagy hirdetésekben), illetve gyakorlatban a téli időszakban, amikor a nézettség kiemelkedően magas más évszakhoz képest (Fintor 2015).

Szintén országos reprezentatív kutatás<sup>10</sup> keretein belül tártuk fel a helyi televíziók nézettségét, kiemelt célunk annak vizsgálata volt, hogy lehet-e szerepe a helyi médiumnak a sportra nevelésben. A TÁRKI (Társadalomkutató Intézet) segítségével létrejött vizsgálatot interjúkkal egészítettük ki a Kelet-Magyarországon dolgozó televízió főszerkesztőkkel, sportriporterekkel. A helyi televíziók nézettségi aránya nagyban eltér az országos csatornák adataitól, azonban figyelembe kell venni, hogy a magyarországi lakosság közel 45%-ának van lehetősége a lokális csatornák vételére. A médiaszakemberek álláspontját a kérdőíves eredmények megerősítették. A kevesebb, mint 1 órát (helyi) televíziózók aránya 59,3%. A lakosság 60 év feletti rétege követi leginkább figyelemmel a lokális csatornát. A régiónkénti eltérések a korlátozott vételi lehetőségekkel magyarázhatóak. A műsortípusok esetében a helyi információt szolgáltató műsortípusok (57,9%) a legnézettebbek, de a médiaszakemberek véleményénél előkelő helyen megjelenő sport a lakosság szerint csak az utolsó helyek egyikén található (19,4%). Azoknál, akik napi két óránál többet néznek televíziót, már kiemelkedő helyen jelenik meg a sport (a sportműsorok időtartama magyarázhatja ezt), a férfiak szignifikánsan többet nézik, mint a nők.

A médiában dolgozó szakemberek teljes egyetértéssel vélekednek a sportolást elősegítő hatásokról, ezzel egyetértésben a helyi csatornákat rendszeresen nézők is kiemelik a műsorok, a televíziózás ilyen irányú jelentőségét. Ugyanezt gondolják

<sup>10</sup> A kutatás a 2014. januári „OMNIBUSZ” kutatás keretei között zajlott. Alkalmazott mintavételi eljárással valószínűségi mintavétel volt, tehát minden felnőtt magyar lakosnak azonos az esélye a mintába való bekerülésre. Így a minta segítségével begyűjtött adatokból levont következtetések – a statisztikai mintahiba mértékén belül – általánosíthatóak a teljes populációra. A minta elkészítéséhez többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárásról beszélhetünk. A rétegenként lekérdezendő személyek számának meghatározását követően a minta konkrét kialakítása véletlen sétás módszerrel történt. A minta elemszáma 1007 fő, a megkérdezettek 45,3%-a férfi, 54,7%-a pedig nő. Minden régióból kiválasztásra kerültek alanyok, a legtöbben Budapestről (17,9%), a legkevesebben (9,6%) Dél-Dunántúlról. Életkor tekintetében az átlagéletkor ötven év. A minta alanyai közül a legtöbben (30,8%) nem sportoltak gyermekkorukban, alkalomszerűen 26,7%-uk, hetente egyszer-kétszer 25,1%-uk, hetente legalább háromszor 17,3%-uk sportolt. A minta aktuális sportolási gyakoriságának vizsgálatakor kiderült, hogy 73,6% egyáltalán nem sportol, 12,4% alkalomszerűen, 7,7% hetente egyszer-kétszer, 6,3% legalább hetente háromszor.



a helyi televíziók tájékoztató jellegéről is, hiszen a lakosság közel 45%-a teljesen egyetért azzal, hogy a médiában megjelenő sporthírek által a saját környezetünkben a sportról tájékozottabbnak tűnhetnek (Szabó 2009).

A vizsgálatok nyomán arra a következtetésre jutottunk, hogy a sportolás előmozdítását tekintve a szocializációs színtereknek igen nagy szerepük van. Ezek között is számos kutatási eredmény bizonyította az elektronikus média erejét, ami a szabadidő felhasználást illetően nagy jelentőséggel bír, s az utóbbi években átalakulóban van.

A folyamatos tartalmakkal bővülő média aktív használatáról is fontos szót ejtenünk röviden a nemzetközi szakirodalom segítségével (ugyan erre utaló kérdésekkel empirikus kutatásunkban nem vizsgálódunk), ami az új média vagy digitális média világát jelenti, hisz a mobiltelefonok, a számítógépes játékok is új kihívást teremtenek, egyre nagyobb számban jelennek meg (Buckingham 2009). A média ennek a területének vizsgálata, a bővülő eszközpark a most kapott eredményeink újraértelmezését jelenthetik majd a következőkben.

Az okos telefonok általi applikációk is új lehetőségeket teremtettek és aktív kutatási területté váltak. Az eredmények azt mutatják, hogy az olyan tevékenységek, mint például a futás, sétálás, biciklizés és üldögélés, 97%-os pontossággal megjósolhatóak az applikációk segítségével (Saponas és mtsai 2008, Ames 2013).

## **A SERDÜLŐK EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS EGÉSZSÉGTUDATOSSÁGA**

Figyelmünket a testnevelés és sport műveltségterület egy következő fontos elemére, központi kérdésére, az egészségmagatartásra pozicionáljuk.

Az is célunk, hogy bemutassuk az egészség fogalmát, az azt meghatározó tényezőket.

Közismert, hogy könnyebb meghatározni a betegséget, mint az egészséget, hisz a betegség ellentéte nem az egészség, hanem a nem-betegség, az egészség pedig valami egészen más (Könczei 1987). Az egészség komplex megközelítésével, illetve fogalmának pontos meghatározásával több tudományterület jeles képviselői foglalkoztak (Salvara, Bognár–Huszár 2007), mintahogyan az egészséggel kapcsolatban számos felfogás létezik (5. táblázat).

A fogalom definiálásának előzményei között a WHO (1948) egy szűk idealista területet határoz meg, melyben az egészség a testi, lelki és szociális jólét állapotát jelenti (Pikó 1996, Pikó–Bak 2004). Az 1974-es LaLonde Kanada jelentésben kifejtették, hogy az egészségmegőrzésben a környezeti és szociális tényezőknek a szerepe nagyobb, mint magáé az egészségügyé. Az 1978-as Alma Ata Nyilatkozat már kritikai megjegyzéseket fogalmaz meg a definíció meghatározásával kapcsolatban, miszerint az nem általánosítható, hogy mindenkinek mást jelent kultúránként és koronként egyaránt. Az 1986-os Ottawai Egészségfejlesztési Charta meghatározta az egészség

előfeltételeit, és lépést tett egy újfajta népegészségügy irányába. A fogalom meghatározásánál a képesség, a kontroll, a jóllét, célkitűzés és a környezet, mint kulcsfogalmak jelennek meg. Az 1991-es Sundsvall-i Nyilatkozat már arra hívja fel a figyelmet, hogy a környezetet egészségtámogatóvá kell tenni, melyben mindenkinek szerepe van. Az 1997-es Dzsakartai Nyilatkozat kimondja, hogy az egészség legfőbb veszélyeztetője a szegénység, miközben az egészség alapvető emberi jog. Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely segíti az embereket abban, hogy az egészségüket ellenőrizzék, javítsák. Az ötödik egészségfejlesztési konferencián 2000-ben Mexikóvárosban elfogadták, hogy minden kormány felelőssége az egészségfejlesztés, amelyben a legnagyobb kincs a lehető legjobb egészségi állapot elérése. Ehhez az egészséget befolyásoló szociális tényezők szerepe, a gazdasági és környezeti tényezők együttműködése szükséges<sup>11</sup>.

Az egészségtudatosság olyan egészségmagatartási elemek kialakítását jelenti, amely az egészségfejlesztés érdekében történik, és az egyén egészségi állapotát racionálisan, kognitív irányítással befolyásolja (Huszár–Bognár 2006). Az egészségmagatartást lélektani, társadalmi-kulturális tényezők befolyásolják. A lélektani tényezők esetében Matarazzo az egészségmagatartás két formáját különbözteti meg: a preventív (egészséges táplálkozás, fizikai aktivitás, biztonságos közlekedés, szexuális magatartás) magatartásformát, melyeknél meghatározóak a kognitív elemek; és a patogén (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) magatartásformát (Fürediné 2008). Az egészség kifejezi a szervezet külső hatásokkal szembeni, stabilizáló képességét, így a teljes fizikai, lelki és szociális jóllét állapotát jelenti (Insel és mtsai 1998). Az egészség értéke – amíg volna alkalom megőrzésére – általában nem tudatosul a tevékenységet ösztönző erővel (Hankiss 1977, Takács 1989). Az egyének egészségmagatartása és egészségértéke egyértelműen a kultúrától függ, ezért ezek formálásához, alakításához a társadalom érték- és normarendszere is jelentősen hozzájárul (Ferron 1997). Az inaktivitás – a testmozgás egészségre és közérzetre gyakorolt jótékony hatása ellenére – mára az ülő életmódot folytató társadalmakban az egyik fő betegségek okozó faktor lett (Kiss 2003, Vuori 2004).

Az egészség fejlesztésében a társadalom, az iskola és a család közös szerepet kell, hogy vállaljon, melybe beletartozik a gyermekkorban meghatározott egészség megőrzése, karbantartása, fejlesztése (Nyerges–Laki 2004). Az egészséges életvezetés, életrend lehetővé teszi az egészség megőrzését, ami azonban nem születik velünk (Bábosik 2004). Állapota kapcsolatban van az életkorral, munkaképességgel, testi és szellemi fejlettséggel, tápláltsággal, illetve befolyásolják a társadalmi, egyéni tényezők és a természeti környezet (Makszin 2014).

A könyvben az egészség fogalmának definíciói közül Bíróné (2004) megfogalmazását tekintjük mérvadónak. Szerinte, ha az egészséget az egyén fizikai, pszichikai, szociális egyensúlyi állapotának tekintjük, akkor ez egyidejűleg azt is jelenti,

<sup>11</sup> <http://www.oefi.hu/alapelvek.pdf>

hogy az egészségnek fizikai, pszichikai és szociális feltételei vannak, amelyeknek együtt harmonikusan kell a személyiségben hatniuk.

A magyar iskoláskorú fiatalok általános egészségi állapotával kapcsolatosan el-  
lentmondásos tanulmányok olvashatók (Révész–Csányi 2015). Azonban az Isko-  
láskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel<sup>12</sup>  
együttműködésben zajló kutatás 2010. évi és 2014. évi vizsgálatából készült nem-  
zetközi jelentés egy 8096 fős minta alapján részletesen foglalkozik az általános isko-  
lás felső és középiskolás serdülőkorú fiatalok egészségmagatartási szokásaival, így  
annak reprezentatív eredményeit fontosak tartjuk bemutatni, kiegészítve azokat más  
hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel.

**5. táblázat:** Az egészséggel kapcsolatos felfogás fontosabb aspektusai

	<b>Az 1950-es évekig</b>	<b>1950–1986</b>	<b>1986 óta</b>
Az egészség fogalma	A betegség hiánya	Teljes testi-lelki szociális jólét	A környezettel, a társadalommal harmonikus együttélés, a feladatoknak való megfelelés
A betegséghez való viszony	A betegség kívülről jön, az ember a betegség passzív befogadója	Bizonyos embertípusok fogékonyabbak bizonyos betegségtípusok iránt	Az ember felelős az egészségéért, valamint előidézője betegségeinek
A betegség kialakulásának okai	Biológiai	A hozzáállás a lelki tényezők befolyásolása	Életmód (részeként a táplálkozás)
Az egészségi állapot megőrzéséért felelős	Az egészségügy	Az egyén és az egészségügy	Az egyén és a közösség (társadalom)
A prevenció értelmezése	Korai kezelésbe vétel, harmadlagos prevenció	Korai diagnózis felállítása, másodlagos prevenció	Életmód, elsődleges prevenció
A népegészségügyi programok célja	Gyógyítás	Betegségek megelőzése	Az egyén és a közösség képes legyen az egészség megőrzésére
Szemléletmód	Betegségcentrikus	Betegségcentrikus	Egészségcentrikus

*Forrás: Fürediné 2008:10*

<sup>12</sup> A HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) az iskoláskorú gyermekek átfogó egész-  
ségmagatartásával (beleértve a táplálkozást, az alvási szokásokat, a szerhasználati jellemzőket, a  
szexuális magatartást, a testképpel kapcsolatos jellemzőket, a fogápolást, a fizikai aktivitást, a szü-  
lőkkel, családdal, illetve a kortársakkal való kapcsolatot, az iskolai környezet hatását) foglalkozó  
kutatás. Ez az egyetlen olyan nagymintás adatfelvétel ebben a korosztályban, amely átfogó képet  
tud adni a serdülőkorú fiatalok egészségmagatartásáról.

## RIZIKÓMAGATARTÁSOK (ALKOHOLFOGYASZTÁS, DOHÁNYZÁS)

A dohányzás és az alkoholfogyasztás a serdülőkori szerfogyasztás két leginkább használt típusa (Pikó 2010). A kettő között szoros összefüggés mutatkozik, így együttes előfordulásuk gyakran jellemző, kipróbálásuk már 8-14 éves korban megtörténik, de leggyakrabban 11-13 évesen, vagyis az általunk vizsgált korosztály esetében (Franzkowiak 1986).

Az alkoholfogyasztás még mindig rendkívül elterjedt az európai fiatalok körében. Átlagosan öt tanulóból négy számolt be alkoholfogyasztással kapcsolatos élményekről eddigi élete során, és minden második tanuló fogyasztott alkoholt a felmérést megelőző harminc napban. Izlandot (35%) kivéve minden ESPAD országban a tanulók több mint fele ivott alkoholt legalább egyszer eddigi élete során. Az ESPAD átlag 80 % (az alábbi szélsőértékek mellett: 35-96 %). A legmagasabb százalékos értékeket (93 % vagy magasabb százalékban) az életen át jelenlévő alkoholfogyasztási gyakoriság tekintetében Csehországban, Görögországban és Magyarországon mérték (ESPAD 2015).

Tistván–Füzesi (2000) úgy találta, hogy a magyarországi középiskolások kétharmada volt már részeg, nyolcaduk pedig rendszeresen fogyaszt alkoholt, továbbá négyből három fiatal dohányzott már, minden harmadik rendszeresen rágyújt. Skukélti 2005-ben felső tagozatos általános iskolás és középiskolás tanulókat (n=634) vizsgált Szegeden. Azt kapta eredményként, hogy a fiatalok közel fele alkalmanként vagy valamilyen rendszerességgel dohányzik, de az alkoholfogyasztási adatok még rosszabb képet mutatnak, hisz a megkérdezettek 30%-a rendszeres alkoholfogyasztó (akár heti 1-2 alkalommal is). Ugyanebben az évben Székely (2005) három, szintén szegedi iskolások körében (n=340) végzett vizsgálata alapján megtudjuk, hogy a középiskolások fele – ha eltérő gyakorisággal is – dohányzik. Az alkoholfogyasztás iránt mutatnak a legnagyobb kedvet, így ez a korosztály ebben a vizsgálatban ezen a téren a legveszélyeztetettebb. Egy 2 évvel későbbi, 2007-es magyar kutatás eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége negatívan befolyásolja gyermekeik alkoholfogyasztási szokásait. A magasabb iskolai végzettségű szülők (apa és anya egyaránt) gyerekei több alkoholt fogyasztottak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűeké (Pikó–Fitzpatrick 2007). A következő évben Schmid–Fotiou (2008) úgy találta, hogy az alkoholt legalább heti rendszerességgel fogyasztók aránya közepeesnek mondható az európai átlaghoz képest, az 5. évfolyamon minden harmadik tanuló ivott már valamilyen alkoholt. Egy 2009-es vizsgálat szerint a teljes mintát tekintve magasnak mondható a részegség, a válaszadók fele volt már legalább egyszer ittas (Elekes 2009). Igaz, egy jóval kisebb minta alapján (n=189). Egy 2014-es nemzetközi jelentés szerint a tanulók kétharmada ivott már alkoholt életében, 44,3%-uk az elmúlt egy hónapban is. Az 5. évfolyamon tanuló tanulók negyede fogyasztott

már alkoholt. Az 5. és 7. évfolyamon is magasabb a fiúk aránya ebben a tekintetben. A legnépszerűbb italok a bor, boros kóla, pezsgő, második helyen a sör, a harmadikon pedig a röviditalok szerepelnek. Ha ezt a két évfolyamot hasonlítjuk össze, azt láthatjuk, hogy mindhárom „népszerű” italfajtában szignifikánsan jelentősebb a fogyasztás mértéke a 7. évfolyamon. A leggyakoribb a 14 éves életkorban az alkohol kipróbálására, és az első részegség is ehhez az életkorhoz köthető leginkább. A 2010-es adatokhoz képest csökkent a kipróbálók száma, azoké is, akik voltak már életükben részek (Arnold 2014). A drogfogyasztással nem foglalkozunk, mert empirikus munkánkban sem jelenik meg a szerfogyasztás vizsgálata.

Mikulán–Pikó (2012) a serdülőkorú sportolók dohányzását vizsgálta 15,5 átlag-életkorú fiatalokon. Úgy találta, hogy a fiúk és a lányok dohányzási szokásai nem különböznek, viszont a fiúk többször és több alkoholt ittak, mint a lányok. A szülők iskolai végzettsége is befolyásolta a káros szenvedélyek gyakoriságát: a magasabb végzettségű szülőkkel rendelkező sportolók többször és több alkoholt fogyasztottak, mint a többiek. A 2014-es nemzetközi jelentés szerint a tanulók 36,2%-a szívott már el egy cigarettát életében, 21,9%-uk az elmúlt egy hónapban is dohányzott. A magasabb évfolyamokon szignifikánsan gyakoribb a kipróbálók és a kérdést megelőző 30 napban dohányzók aránya. A dohányzás kipróbálása a lakóhely településtípusával mutat szignifikáns eltérést, hisz a községben, faluban élő tanulók körében a legmagasabb a kipróbálók aránya. A tanulók több mint tizede (11,3%) naponta rágyújt, azonban a dohányzás gyakoriságát tekintve a nemek között nincs jelentős eltérés. Összességében a 2010-es adatokhoz hasonlóan a 2013/2014-es gyűjtési periódusban nem találtak szignifikáns eltérést a nemek tekintetében, azonban az évfolyamok között igen. Ugyanakkor az eredmények javultak, hisz korábban a tanulók több mint fele, 2014-ben mintegy harmada próbálta már ki a dohányzást, ez pedig 30%-os csökkenést mutat. Ennek ellenére továbbra is magas a kipróbálók aránya az elemzők szerint (Németh 2010, Arnold 2014). 2015-re a dohányzást kipróbálók aránya az európai országokban közel azonos arányt mutat a fiúk (47%) és lányok (44 %) körében, noha 1995-ben a fiúk szignifikánsan képviselték magukat a dohányzást tekintve, mint a lányok. 2002 és 2010 között a dohányzás minden megfigyelt európai országban csökkent. A legnagyobb előfordulási arányokat Csehországban lehet mérni (66 %), amelyet Litvánia követ (65 %), majd Szlovákia és Horvátország (62 % mindkét ország esetében). A legalacsonyabb arányok Izlandon (16 %), Norvégiában (28 %) és Máltán (29 %) mérhetőek. Magyarországon 55% az eredmény, ami inkább sorolható az élmezőnyhöz (ESPAD 2015).

## EGÉSZSÉGVÉDŐ MAGATARTÁSOK

Mielőtt rátérnénk a táplálkozásra, ejtsünk szót a szubjektív egészségi állapotról, hisz ezt is érintjük empirikus kutatásunkban. A tanulók 28,9%-a kitűnőnek, 51,4%-a

jónak minősítette az egészségi állapotát. Ha csak a minket érdeklő két évfolyamot nézzük, akkor az 5. évfolyamon a nemek tekintetében nem tapasztalunk jelentős eltérést, ugyanakkor a 7. évfolyamon a lányok magasabb értékkel minősítik megfelelőnek vagy rossznak egészségi állapotukat, ami arra utal, hogy a fiúk egészségesebbnek gondolják magukat. A fej, illetve gyomorfájásra panaszzkodók aránya is magasabb a lányok körében, a hátfájás közel azonos arányt mutat. A szédüléses és elalvási problémák is inkább a lányokat érintik.

A 2014-es adatokról összességében elmondható, hogy a tanulók nagyobb része – csakúgy, mint korábban (2002, 2006, 2010) – kedvezőnek látja egészségi állapotát, azonban a lányok lelki, pszichés tünetekről valló eredményei kedvezőtlenebbek (Költő 2014). A négy korcsoport (5., 7., 9., 11.) több mint fele (52,2%) tartja testalkatát átlagosnak, közel harmaduk látja magát kövérnek. A lányok minden életkorban szignifikánsan kövérebbnek gondolják magukat, a fiúknál az 5. évfolyamosok jobb testképpel rendelkeznek idősebb társaiknál. Ezek az adatok a korábbi felmérésekkel, elemzésekkel szinte megegyeznek (Németh 2014).

## TÁPLÁLKOZÁS

A megfelelő táplálkozás magában foglalja a rendszeres és a biológiai igényekhez mindenben igazodó fehérje (aminosav), vitamin- és ásványianyag-bevitelt (Farkas 2004). Malina és Bouchard (1991) szerint az egészséges gyermek fejlődéséhez kapcsolódó fizikai aktivitás napi gyakorisága minimum 60 perc, jobb esetben akár másfél óra. Gyermekeink többsége ezt az arányt meg sem közelíti. Túlzottan leegyszerűsített lenne persze, ha a túltápláltság és a fizikai aktivitás között egyenes és közvetlen összefüggést akarnánk kimutatni, de az orvosi álláspontok segítségével egyértelműen kimondhatjuk, hogy szükségük van az egészséges táplálkozásra és a megfelelő fizikai aktivitásra egészséges fejlődésük érdekében (Farkas 2004).

A táplálkozás szerepe meghatározó mind a pozitív bio- és pszichoszociális fejlődésben, mind pedig a felnőttkori egészséges életmód kialakításában (Mathieson–Koller 2006). A legtöbb fejlett országban a táplálkozás a túltápláltság jelenségével hozható összefüggésbe, a fejletlen, szegényebb országokban az alultápláltság a jellemző. Előbbinél kimutatható a nagy energiabevitel, a kalóriadús ételek fogyasztása, küzdelem az elhízás ellen számos diétás módszer segítségével (Farkas 2004).

A gyümölcsök és zöldségek fontos rost- és vitaminforrások. Az édességek, a szénsavas üdítőitalok, a zsiradékban és szénhidrátban, vagyis kalóriában gazdag, de tápanyagban szegény élelmiszerek kerülendők. 2010-ben gyümölcsfogyasztás esetén a tanulók 31,1%-a válaszolt úgy, hogy napi rendszerességgel fogyaszt gyümölcsöt, több mint 13% azok aránya, akik heti gyakorisággal sem fogyasztanak. Az derült ki, minél idősebbek a fiúk, annál kevesebb gyümölcsöt fogyasztanak.



2014-ben a tanulók 32,6%-a fogyaszt napi rendszerességgel gyümölcsöt, csak 18,2%-uk naponta többször. A legfiatalabbaknál a legnagyobb a gyümölcsfogyasztás, ami az életkor előrehaladtával szignifikánsan csökken, a nemek között különösen igaz ez a fiúkra.

2010-ben a zöldségfogyasztás tekintetében mindössze 23,6% állította magáról azt, hogy naponta eszik zöldséget, sokan még hetente sem (17%). Itt is kimutatható az idősebb évfolyamokra jellemző kedvezőtlen tendencia. Az arányok hasonlóak a 2014-es felmérésnél is. 30,4% naponta fogyaszt zöldséget, azonban az évfolyam emelkedésével egyre rosszabb a helyzet. Ezzel szemben a cukrozott üdítőitalok (29,1%) és az édességek (30,6%) napi fogyasztása a tanulók harmadára jellemző 2010-ben. Ekkor a 7. évfolyamosok között a fiúk lényegesen több cukorral édesített üdítőitalt fogyasztanak, mint a lányok (Németh 2010). Négy évvel később az édességfogyasztás hetente történő elkerülése is csak 12%-ukra, naponta pedig a tanulók 30,3%-ára jellemző, ami hasonló értéket mutat a fenti eredménnyel. Szénsavas üdítőital ivása a tanulók több mint negyedére jellemző (26,6%). Azonban jó eredménynek számít, hogy a válaszadók csak 8,9%-a számolt be arról, hogy naponta fogyaszt energiatalt, 17,6%-uk soha nem teszi ezt. Ugyanakkor az életkor emelkedésével szignifikánsan nő az arányuk (Németh 2014).

A főétkezések közül a legfontosabb a reggelizés, mert a megfelelő mennyiségű reggeli nélkülözhetetlen az iskolás fiatal számára. 2010-ben a fiatalok 29,2%-a soha nem reggelizik hétköznapiokon, de 48,5%-uk minden tanítási napon fogyaszt reggelit (Németh 2010). Ezek a számok 2014-ben 29,4% és 48,3% (Németh 2014). A nemek között az 5. osztályban nem szignifikánsak az adatok 2014-ben sem, de a fiúk között az 5. (62,9%) és 7. (43,5%) évfolyamon igen. Ami a hétvégét illeti 2010-ben, csak a fiatalok 9,2%-a válaszolt úgy, hogy ilyenkor sem reggelizik, ezzel szemben 77,2% mindkét napon fogyaszt reggelit (Németh 2010, Németh 2014). A 2014-es adatok szinte ugyanezt mutatják a hétféle tekintetében, és érdekesség, hogy a magasabb évfolyamokra járó lányokra egyre kevésbé jellemző a mindkét hétféle napon történő reggelizés.

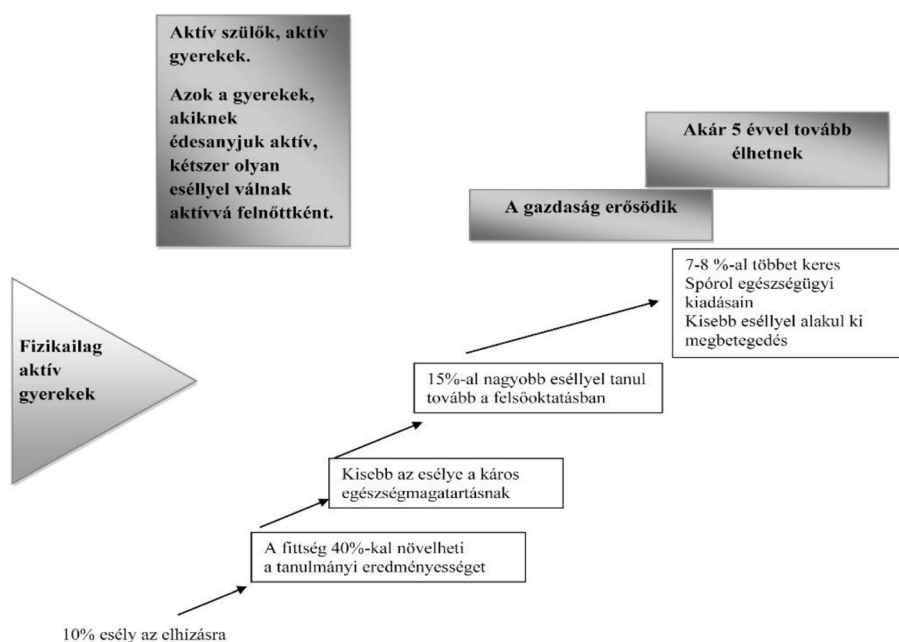
Általában a rendszeresen reggelizők nagyobb arányban fogyasztanak gyümölcsöt és zöldséget (a WHO 2008-as javaslata szerint naponta 400 g friss zöldség és gyümölcs fogyasztása javasolt), mint a ritkán reggelizők. A gyakran reggelizők általában ritkábban fogyasztanak üdítőitalokat és édességeket, mint a ritkán vagy soha nem reggelizők. A magyar fiatalok reggelizési szokásai alulmúlják a HBSC kutatásban részt vevő országok átlagértékét, a gyümölcs és zöldségfogyasztás középtájon helyezkedik el, tehát összességében európai színvonalon javítani kellene a fiatalok táplálkozási minőségén (Németh 2010).



## A RENDSZERES FIZIKAI AKTIVITÁS JÓTÉKONY HATÁSAI, SZOKÁSOK, OKOK

Már a legkorábbi történelmi kultúrákban is felismerték a rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatását a testre és a lelki működésekre (8. ábra). Az egyensúly, a harmónia, a mértékletesség megtalálásának fontos eszköze a sport, amit olyan értéknek kell tekintenünk, mely az egészség fejlesztéséhez, megőrzéséhez járul hozzá (Pikó–Keresztes 2007).

8. ábra: A rendszeres fizikai aktivitás kedvező társadalmi és gazdasági hatásai



Forrás: Vass és mtsai (2015), saját szerkesztés

A rendszeres testedzés hozzájárul a különböző érzékszervek működésének fejlődéséhez, hisz vizsgálatok igazolják a látásélesség javulását, kedvezően alakul a statikus és dinamikus egyensúlyozás szerveinek működése, kiemelt mértékben fejlődik a kineztezés, az ütem-és ritmusérzékelés. A gyakorlás által kiváltott környezeti ingerek összetett módon érik a szervezetet, ezzel több érzékszerv is működésbe lép. A sokoldalú hatások eredményeképpen komplex érzékelések alakulnak ki (labda-érzék, távolságérzék, helyzet és levegőérzék), ezek nagyobb biztonságot adnak az egyes feladatok pontosabb, biztonságosabb végrehajtásához és a váratlan helyzetek megoldásához. Az izomrostok keresztmetszete növekszik az intenzív sportolás által,

és javul az állóképesség. A csontrendszerben történő változások döntő fontosságúak a fiatalok fejlődésében, ugyanakkor a túlzott mértékű terhelés ellenkező hatást is kiválthat (Báthori 1985). Telama és mtsai (2005) is megerősítik, hogy az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak, sportolásnak központi jelentősége van, annál is inkább, mert a serdülőkori rendszeres mozgás, sportolás kedvező hatással van a felnőttkori fizikai aktivitásra. Nagy (2010) összefüggéseket mutatott ki az egyetemi sport és az életminőség, az egészséges életmód, valamint a tanulmányi eredmények között, továbbá kimutatta azt is, hogy a hosszú távú fizikai aktivitás népegészségügyi szempontból is fontos tényező. A sportnak nagyon sok kedvező élettani és pszichológiai hatása van. Elősegíti a pozitív gondolkodást, fejleszti az önbizalmat. Nagy-Kovács (2014) nagy mintás kutatásában (n=4189) többek között a sportolás hatását vizsgálta az egyetemisták értékrendjére vonatkozóan. Kimutatta, hogy a rendszeres testmozgás pozitívan hat a jövőbe vetett bizalom mértékére, hogy a sportolási gyakoriság emelkedésével növekszik például az értelmiségi és önmegvalósítást előtérbe helyező értékek jelentősége. Szegedi középiskolások körében végzett vizsgálatok mutatják, hogy a fizikailag aktív fiatalok magabiztosabbak, jövőorientáltabbak, illetve jobb pszichoszociális és lelki egészség mutatható ki körükben. A sport nemcsak az egészséges testi (Rétsági és mtsai 2011), hanem a szellemi fejlődés szempontjából is lényeges (Pluhár–Keresztes–Pikó 2003). A sportolás rendszeressége hozzájárul az egészség hosszú távú megőrzéséhez (Héjjas 2006), a versenyhelyzetekben megtanít a siker és a kudarc kezelésére. Fejleszti a konfliktustűrő, a konfliktuskezelő, a problémamegoldó képességet is (Rétsági 2015a).

A magyar lakosság körében végzett kutatás kimutatta, hogy a rendszeresen sportolók között sokkal kisebb a tartós betegségben szenvedők száma, illetve az egészségügyi panaszok is jóval kisebb arányban fordultak elő körükben, mint inaktív társaiknál (Jákó 1994). Hozzájárul a jó közérzethez, segít a depresszió, a stressz feloldásában (Pikó–Barabás–Markos 1996, Siever–Davis 1985). Fejleszti az önbizalmat, elősegíti a pozitív gondolkodást (Baker–Little–Brownell 2003). A jó közérzet feltétele az emberi kapcsolatok harmóniájának is, ezért az egészség megőrzése közös felelősség, melyre a fiatal nemzedéket fel kell készíteni.

Egy norvég tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja az összefüggéseket a fizikai aktivitás, a stressz és a boldogság között nemek és életkor tekintetében. A kutatásba Közép-Norvégiában 1508 (13 és 18 év közötti) serdülőt vontak be. Azok a serdülők, akik elmondásuk szerint részt vettek fizikai aktivitásban heti kettőtől háromig terjedő vagy ennél több alkalommal, jelentősen alacsonyabb pontszámot értek el a stressz mérése során, és magasabb értékeket produkáltak a boldogságmutatókon, mint azok, akik hetente egy vagy kevesebb alkalommal vettek részt fizikai aktivitásban. Azok között, akik hetente két-három alkalommal vettek részt fizikai aktivitásban, és azok között, akik ilyen alkalmakon mindennap részt vettek, nem volt jelentős különbség a stressz- és boldogságmutatók tekintetében. A fizikai

aktivitás gyakoriságában a nemek között nem volt különbség. A lányok magasabb átlagú stressz-értékeket produkáltak, mint a fiúk, ellenben a fiúk jobban teljesítettek a boldogságmutatókon, mint a lányok. A 15-16 éves serdülők magasabb stressz értékeket mutattak, mint a 17-18 éves korosztály, de nem volt jelentős különbség a különböző korcsoportok között, amikor a boldogság és a rendszeres fizikai aktivitás összefüggéseit vizsgálták. Statisztikai szempontból jelentős kétirányú interakció felderíthető fel a stressz és a boldogság vonatkozásában kor és nem szerint (Moljord és mtsai 2011).

Bösze (2007) vizsgálta az egészséges életmód alapelveit: a rendszeres fizikai aktivitást, a pihenést, a problémamegoldó magatartást. Elemzésében összegzi, hogy ezeknek az értékeknek a közvetítését már iskolás korban el kell kezdeni.

Az iskolás évek alatt végzett rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása nemcsak a későbbi évtizedekben jelentkezik, hanem már a serdülők egészségi állapotát is kedvezően befolyásolja, hozzájárul a testi, lelki és szociális jóllétükhöz (Biddle és mtsai 2005, Donaldson–Ronan 2006). Alacsony szintje viszont növeli az elhízás, a cukorbetegség, a szív és érrendszeri betegségek előfordulását (Strong és mtsai 2005a, Nelson és mtsai 2006). Ráadásul számos empirikus vizsgálat hívja fel a figyelmet újra és újra a rendszeres sportolás jótékony hatásaira szomatikus, pszichés, pszichoszociális értelemben is (Pluhár–Keresztes–Pikó 2003). Zurc (2011) kutatása megmutatta, hogy a gyermekek gyakori és minőségi fizikai aktivitása növeli az aerobik (hajlékonysági) képességeiket, szabályozza a vérnyomást, hozzájárul a hatékony szív- és tüdőműködéshez, csökkenti a túlzott testsúlyt és elhízottságot. Az empirikus kutatás magában foglalt 1660 szlovén gyermeket, akiknek átlagéletkora 10,4 év volt. A legtöbb szlovén gyermek (46,0%) szabadidejében minden nap fizikailag aktív, tehát végez valamilyen testmozgást, 51,6%-uk közepes intenzitással végzi fizikai tevékenységeit, és szervezett formában a gyermekek 50,8%-a végez testmozgást. A gyermekek 1,9% teljesen inaktív. A fizikai szempontból tekintett inaktivitás legkedveltebb tevékenysége a televízió nézés és a számítógépezés.

A sportot olyan értéknek tekinthetjük, mely az egészség fejlesztéséhez, annak megőrzéséhez járul hozzá, fontos védőfaktor (Pikó–Keresztes 2007). Ennek ellenére vannak olyan nézetek és kutatások is, miszerint a rendszeresen sportolók hajlamosabbak káros szenvedélyek kipróbálására, fogyasztására. A serdülők esetében több szerző, így Page–Hammermeister és mtsai (1998), Pikó (2000) is azt találta, hogy a sportoló fiatalok alkohol- és drogfogyasztása magasabb a nem sportoló társaiknál. Kovács (2014b) felsőoktatásban tanuló hallgatókat vizsgált, és azt találta, hogy a versenysport rizikófaktor a alkoholfogyasztásnak és a kábítószer kipróbálásának, ugyanakkor a versenysport véd a depressziós tünetektől.

Bartík (2012) serdülők körében végzett kutatása (n=749) azt bizonyítja, hogy a sport alkalmas a drogfüggőség ellenszerének. A szerző azt találta, hogy a sportolók 54%-a, és a nem sportolók 37,75%-a vélekedik úgy, hogy a sporttevékenység

a droghasználat és függőség kiváló ellenszere. Mikulán–Keresztes–Pikó (2010) a Szegedi Ifjúságkutatás adatait elemezve megállapítja, hogy a magasabb szabadidős aktivitási szint szignifikáns összefüggést mutat a dohányzás alacsonyabb szintjével és a tudatosabb táplálkozással, de nincs összefüggésben az alkoholfogyasztás gyakoriságával.

Machalikné–Hamar (2005) kutatásukban 14 éves tanulókat vizsgáltak, a rendszeresen sportolókat (I. osztályú tornászokat, akik naponta 3-4 órát edzettek) hasonlították össze nem sportoló (budapesti általános iskolai) társaikkal. A kontrollcsoport esetében kiderült, a fiúk szignifikánsan többen érdeklődnek a sportolás iránt, mint a lányok. Ugyanez a sportolóknál már nem mondható el. A sportoló serdülők szignifikánsan több mozgásos tevékenységet választanak, mint nem sportoló társaik, továbbá kevesebb mozgásos tevékenységet utasítanak el. A fokozott mozgásos tevékenység nem elfárasztja, hanem tovább fokozza a fizikai aktivitás szükségletét. A rendszeres sporttevékenység a személyiséget tágabb területen is gazdagítja, a társadalomba sikeresebben integrálódó, kommunikatívabb személyiséget eredményez. Összességében a rendszeres fizikai aktivitás a társadalmi hasznosság tekintetében is fontos.

A fejezet összegzéseként elmondhatjuk, hogy a serdülők a legveszélyeztetettebbek a dohányzás és az alkoholfogyasztás terén, mert e két legelterjedtebb szerfogyasztás kipróbálása ilyenkor történik. Láttuk, hogy a vizsgálatok újra és újra felhívják a figyelmet a rendszeres testmozgás pozitív jelentőségére, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a megfelelő minőségű táplálkozás is elengedhetetlen az egészség megőrzéséért, a tudatos életvitel szempontjából. Kiderült, hogy a 10-14 éves korcsoport vizsgálata különösen nagy jelentőséggel bír, ugyanis az itt elsajátított minták, tevékenységek hatással lehetnek a felnövekvő generáció életének későbbi alakulására, ezért sem mindegy, mivel töltik szabadidejüket.

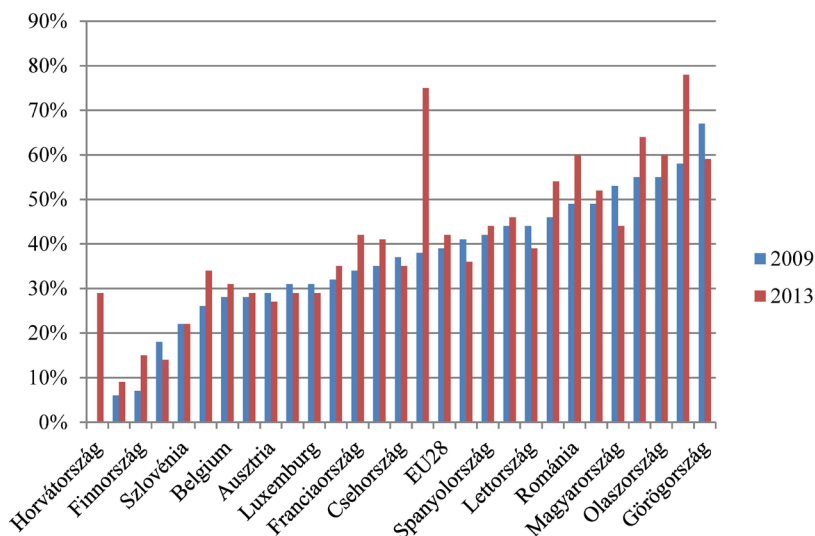
A következő fejezetben a sportolási szokásokat vizsgáljuk, mint a kötelező testnevelésórán kívüli fizikai aktivitást.

Láthattuk az előzőekben, hogy a fokozott fizikai aktivitás a serdülő korosztály életvitelében olyan változásokat eredményez az egészséges életmód irányába, ami kulcsfontosságú a későbbi, felnőttkori életükre nézve. Az alábbiakban az a célunk, hogy a legfrissebb eredményeken keresztül bemutassuk, hogy az európai uniós tagállamokban élő polgárokat milyen sportolási aktivitás jellemzi napjainkban, az arányok hogyan változtak a legutóbbi (2009-es) felméréshez képest. Ezt követően szűkítjük a kört, és már csak a vizsgált korcsoportunkkal foglalkozunk. Megnézzük sportolási szokásaikat, az azt befolyásoló tényezőket, továbbá azt, hogy mi alapján és milyen sportágat választanak maguknak. Ez empirikus munkánkban tetten érhető volt.

Az Eurobarometer-felmérést a TNS Opinion & Social Network végezte az Európai Bizottság megbízásából. A felmérésre 2013. november 23. és december 2. között került sor a 28 tagállamban. Közel 28 ezer különböző társadalmi és lakossági csoportokból származó válaszadó vett részt a közvélemény-kutatásban. A felmérés a 2002 és 2009

között végzett hasonló vizsgálatokat követi, adatokkal szolgál a sport és a testmozgás előmozdítását célzó szakpolitikai intézkedések kidolgozásához. A legfrissebb 2014-es felmérés szerint az európai uniós polgárok 59%-a sosem vagy csak ritkán sportol, míg 41%-uk legalább hetente egyszer végez testmozgást. Európa északi részén az emberek fizikailag aktívabbak, mint a déli vagy a keleti országokban. Svédországban a válaszolók 70%-a állította, hogy hetente legalább egyszer sportol. Svédországot a rangsor felső sávjában Dánia (68%), Finnország (66%), Hollandia (58%) és Luxemburg (54%) követi. A lista legalján Bulgária szerepel, ott a megkérdezettek 78%-a sosem sportol. Máltán (75%), Portugáliában (64%), Romániában (60%) és Olaszországban (60%) sem sokkal jobb a helyzet. A következőkben bemutatjuk, hogy 2013-ban az EU-tag-államokban milyen volt azoknak az aránya, akik soha nem sportolnak, illetve, hogy a 2009-es eredményekhez képest ez hogyan változott (9. ábra). Az Európai Unióban a férfiak többet sportolnak, mint a nők, ez főleg a 15-24 éves korcsoportra igaz (74%-55%). A sportolási hajlandóság az életkor emelkedésével csökken, 55 éves kor felett pedig szinte egyáltalán nem végeznek fizikai aktivitást (Eurobarométer 2014).

**9. ábra:** Változási trendek az EU tagállamai között a NEM sportolók arányának tekintetében (%)



Forrás: Eurobarometer 2014

A magyarokról általánosságban elmondható, hogy keveset sportolnak (a népesség több mint 60%-a sohasem sportolt) a rendszeres testmozgás a fiatalok (15-29 év) körében sem lett divatos az utóbbi években (Földesiné 2008, Perényi 2014, Magyar Ifjúság-kutatás 2016), ami az életkor előrehaladtával még tovább csökken (Földesiné 2008).

A tanulók csupán ötödére jellemző, hogy elegendő időt fordítanak a testmozgásra. Tegyük hozzá, a kutatásban az „elegendő” a mindennapi 60 perces testmozgást jelentette, míg kutatásunkban a rendszeresen sportolónak a testnevelésórán kívüli heti három alkalommal végző fizikai aktivitást tekintjük. Ugyanakkor a nemzetközi jelentés szerint az iskolán kívüli sportolási gyakoriság az 5. és 7. évfolyam tekintetében 67,9%. A lányok szignifikánsan mozognak kevesebbet, mint a fiúk. A magasabb évfolyamokon mindkét nem arányai kedvezőtlenebb képet mutatnak (Németh 2014).

Ez a kép, mint ahogyan fentebb is látjuk, nemzetközi kitekintésben szomorú hazánkra nézve, ugyanis növekvő sportolási tendenciáról számoltak be a statisztikák az Európai Unió régebbi, demokratikus hagyományokra visszatekintő országaiban. Ausztriában, Írországbán, Hollandiában, Franciaországban, Belgiumban és Angliában több mint 60%-os, Dániában már 80%-os, Finnországban és Svédországban 90%-os sportolói részvételi arányról beszélhetünk. Ráadásul a hazánkhoz hasonló politikai és társadalmi változásokon átesett közép-európai országok esetében is megfigyelhetők a pozitív tendenciák, így Szlovéniában a mutató 72%-os, Csehországban 59,1%-os, Szlovákiában 57,6%-os (Perényi 2011). Az elmúlt húsz év eredményei alapján a 7-25 éves fiatalok több mint fele csak mérsékelt fizikai aktivitást végez, a nem sportolók több mint 50%-a heti 1-2 órát mozog csak. A nemzetközi ajánlásokat figyelembe véve a magyar fiataloknak csak a 20%-a mozog eleget (Halmai–Németh 2010, Strong és mtsai 2005b). A nemek tekintetében egyetemisták körében Kovács (2014b) elemzése is azt támasztja alá, hogy inkább a férfiak azok, akik versenyszerűen sportolnak, a nők inkább szabadidejükben vagy egyáltalán nem végeznek testmozgást. Az előnyösebb társadalmi helyzetben lévő szülők gyermekei inkább sportolnak valamilyen formában, ami megerősíti Borbély (2014) vizsgálatát is, miszerint a fiatalkori sportolási szokások meghatározzák a sporthoz való felnőttkori viszonyulást, amely közvetett hatást mutat a gyermekek sportolási szokásaira.

Bihari Ágnes és mtsai a fiatalok egészség-megőrzési lehetőségeinek vizsgálatában a mozgásaktivitást három fokozatba sorolták: aktív (testnevelésórákon kívül is sportolnak), sportol, de nem aktívan, és inaktív (Bihari és mtsai 1990). Báthori (1985) az iskolai testnevelést két fő csoportba sorolja: a tanítási időn belüli (itt elsősorban a testnevelési tanóra) és a tanítási időn kívüli foglalkozásokra (a tömegsport foglalkozások, a sportszakosztály foglalkozásai). Földes–Kun–Kutassi (1982) szerint pedig a sport területei: a versenysport (élsport), az iskolai, a testnevelési és diáksport, a szabadidősport vagy rekreáció sport.

A következőkben a vizsgált korcsoportunkra, a felső tagozatos tanulók kötelező tanórán kívüli sportolási alkalmaira fókuszálunk, amelyek lehetőséget kínálnak a szabadidő hasznos és egészséges eltöltésére, a szervezet regenerálására. Ezek az alkalmak ráadásul a sport sajátos értékeinek átadásával részt vesznek a személyiség- és közösségfejlesztésben is (H. Ekler 2011).



Az iskolán kívüli aktivitás fontosságára már többen felhívták a figyelmet (Kozma 2001). Ebbe a körbe tartozik a szórakozás, a szervezett programokon való részvétel (pl. egyházi rendezvények, cserkészlet stb.) és az önképzéshez kapcsolódó tevékenységek (pl. könyvtárlátogatás, szakkörök, tréningek), melyek hozzájárulhatnak az egyén és a társadalom életminőségének javulásához (Juhász–Forray 2008, Pusztai 2009).

Nyerges–Laki (2004) azt találta, hogy a felső tagozatos általános iskolás tanulók 58,2%-a a kötelező testnevelésórán kívül is sportol. Az általános iskolások között a megkérdezett tanulók 17,3%-ára jellemző, hogy eleget mozognak, 30,7% keveset, 34,5% pedig nagyon keveset mozog. A fiatalok 66%-a végez iskolán kívül hetente legalább kétszer kiadós testmozgást, az évfolyam emelkedésével ez folyamatosan csökken. Trzaskoma–Bicsérdy és mtsainak (2006) tanulmánya is felső tagozatos általános iskolásokra terjed ki (n=1604), a tanulók 58,2%-a rendszeresen sportol a kötelező testnevelésórán kívül, azonban ezeknek csak mintegy fele teszi ezt versenyszerűen. Tari–Keresztes (2009) felmérése szerint az általános iskolai tanulók 41,5%-a hetente háromszor-négyszer edz rendszeresen. A legtöbben hobbi szinten és iskolán kívüli sportklubokban, szövetségekben sportolnak. Saját kutatásunkban bízható adatokkal találkoztunk. A megkérdezettek egy debreceni, egy nyíregyházi, egy nyírteleki, egy tiszavasvári és egy újfehértói iskolában tanulnak negyedik, ötödik, hatodik, hetedik évfolyamon, 10-14 évesek, 321 fiú (54,6%), 267 lány (45,4%). A válaszadók között 37,2%, akik legalább hetente háromszor sportolnak. A hetente legalább kétszer sportolók aránya 59,6 % (Fintor 2013). Ezen adatok azt mutatják, hogy fiatal korban a felnőttkorhoz képest még jelen van a testmozgás valamilyen, de inkább hobbi szintű formája. Azonban probléma, hogy ez a rendszeresnek mondható fizikai aktivitási tendencia felnőtt korukra eltűnik (Válková–Durjonc 2014). Ennek kapcsán Kretschmann és Wrobel (2014) a tanulók véleményét kutatta az okok feltárásáért. A befolyásoló tényezők között találták a szülői és kortárs csoport hatását. Kimutatták, hogy a szülők hitvallása és támogató hatása nagyban befolyásolja a gyermek fizikai aktivitását.

Nemek tekintetében számos empirikus vizsgálat megerősíti, hogy a rendszeres sportolást illetően a lányok hátrányban vannak a fiúkhoz képest. Balogh (2015) Van Starlen és mtsai 2013-as munkáját elemezte, mely kutatás több európai országra (Görögország, Magyarország, Hollandia, Svájc) terjed ki a 10-12 évesek körében, eredményeik szerint a fiúk szignifikánsan több időt töltenek sportolással, mint a lányok. Ács–Borsos–Rétsági (2011) rávilágít, hogy a fiúk a testnevelésórán kívül szignifikánsan többet sportolnak, mint a lányok. A fiúk 26,5%-a hetente háromszor, 20,8%-uk csaknem mindennap, míg a lányok ugyanezen mutatói 21,8 és 17,7%. Saját kutatásunkban a fiúknak 48,5%-a sportol legalább heti 3 alkalommal, míg a lányoknál ez az arány csak 26,6%. A nemek tekintetében lényegesebb eltérés a legalább hetente háromszor sportolók kategóriában található, hiszen közülük a lányok 31,5%-a, a fiúk 68,5%-a sportol ilyen rendszerességgel (Fintor 2014b). Ráadásul a



fiúk fittségben és mozgástudásban is megelőzik a lányokat (Gergely 2002). A lányok kevésbé aktívak és kevésbé mozognak, mint a fiúk (Válková–Durjonc 2014). Ezt fokozza Kirk (2003) kutatása, miszerint a lányok szignifikánsan nagyobb valószínűséggel hagyják abba a sportolást, mint a fiúk. A szerző hozzáteszi, a szakirodalomban az 1970-es évek óta folyamatosan nő azoknak a publikációknak a száma, amelyek beszámolnak a lányok elégedetlen élményeiről a sport alapú testnevelésóráikon.

Az Eurobarometer adatai szerint a sportolás legfőbb oka az egészség javítása és megőrzése (62%), a fittség fenntartása (40%), pihenésképpen (36%), szórakozásként (30%). Az időhiány a legfőbb oka annak, hogy nem sportolnak (42%), mások a motivációt és érdeklődés hiányát jelölik okként (20%), de a betegség (13%) és a költségek (10%) is felmerülnek problémaként (Eurobarometer 2014). Balogh (2015) nemzetközi tanulmányokat elemezve kiemeli a szülői ráhatás fontosságát, miszerint a skandináv országokban (ahol magas a sportolási gyakoriság, lásd korábban Perényi 2011) már egészen kis korban magukkal viszik a csecsemőt a túrákra, kirándulásokra. Ott, ahol sportolnak a szülők, a mindennapok részévé válik, hogy a gyermek is elkíséri őket mérkőzésekre, edzésekre. Ugyanakkor a jobb anyagi körülményekkel rendelkező családok gyermekei nagyobb eséllyel köteleződnek el a mozgás mellett, ugyanez igaz a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeire is, az alacsonyabb végzettségűeknél például magasabb a televízió fogyasztás gyakorisága. A testkép, a testsúly kontrollja meghatározó ok a mozgás hátterében. Akadályozó tényezők a magas költségek, a létesítmények nehéz elérése, hozzáférhetősége is. Ugyanakkor a megváltozott szabadidő eltöltési szokások, a mozgásszegény, ülő életmóddal járó tevékenységek (média) is szerepet játszanak ebben. A mozgási küzdéssel élő gyermekek nem jelentik dolgozatunk témáját, így velük nem foglalkozunk.

A fiatalok körében a legnagyobb motiváció a sportolásban a jó kondíció (83,3%). A további népszerű okok: a jó közérzet (79,8%), a jó alak (70,5%), a kikapcsolódás (69,3%). A legkomolyabb ösztönzőnek a belső motiváció tekinthető, hiszen a válaszolók 83,4%-a jelölte meg az „önszántamból sportolok» kategóriát. Nagy súllyal bír az eredmények alapján a szülők (67,3%) véleménye mellett a barátok (63,6%) ösztönzése. Legkevésbé befolyásoló hatású meglepő módon a tanárok (17,1%), ösztönző ereje (Ács–Borsos–Rétsági 2011). Egy országos kutatás eredményei alapján a sportolás legfontosabb okai közé tartozik a (1) jó erőnlét elérése, megtartása (81%), a (2) kikapcsolódás, szórakozás (81%) és a (3) sportolás szeretete (78%) (Neulinger 2007). Pluhár–Keresztes–Pikó (2003) szerint a lányok azért sportolnak, hogy csinosak, egészségesek legyenek, a fiúk inkább a versenyzés kedvéért, a győzelemre való törekvés miatt. Dankó és mtsai (2004) megállapítják, a sportolók erősebbek, gyorsabbak, szorgalmasabbak, kiegyensúlyozottabbak és intelligensebbek nem sportoló társaiknál. Ács–Boros–Rétsági (2011) vizsgálatukban a serdülők fizikai aktivitása és a szülői példamutatás vélelmezett kapcsolatát is feltérképezték, mely során az a megállapítás született, hogy a serdülők sportolási hajlandóságát

a szülők sportolási múltja szignifikánsan meghatározza, vagyis azon gyermekek sportolnak hetente gyakrabban, akiknek a szülei a múltban sportoltak. Pikó és Keresztes (2007) kutatásai kimutatták, hogy a megkérdezett tanulók környezetében a fizikailag aktívnak tekinthető személyek közül az osztálytársak és barátok játsszák a legfontosabb szerepet. Emellett a szülők jelenleg is aktív, illetve korábbi sportolása, a testvér, a barát és az osztálytársak, valamint a párjuk sportolása befolyásolja azt, hogy sportolnak-e rendszeresen vagy sem.

## **A RENDSZERES FIZIKAI AKTIVITÁS NEMZETKÖZI, MAJD HAZAI KITEKINTÉSBEN**

Dale és mtsai (2000) amerikai vizsgálatának célja, hogy meghatározzák, az iskola utáni magasabb aktivitási szint kompenzálja-e a tanidőben végzett korlátozott fizikai aktivitást. 78 harmadik és negyedik évfolyamos tanulót (40 lány, 38 fiú) vizsgáltak négy nem egymást követő napon. Két nap aktívan testnevelésórán vettek részt, két nap pedig inaktívak voltak, hiszen bent tartózkodtak a számítógépes teremben. Az empirikus vizsgálat arra mutatott rá, hogy az iskola utáni megemelkedett fizikai aktivitási szint nem kompenzálta az inaktív napot. Összességében azokon a napokon, amikor a tanulónak nem volt testnevelésórájuk napközben, délután sem mutattak hajlandóságot a sportolásra, azonban azokon a napokon, amikor volt testnevelésórájuk, délután is aktívabbak voltak más tevékenységekben. Téves tehát azt feltételezni, hogy a tanulók egy „ülő” iskolai nap után vágnak a mozgásra délután.

Shephard és mtsai (2013) Franciaországban kutatták, hogy milyen a hatása az olyan napi egyórás fizikai aktivitásnak, amit megfelelő végzettségű szakember tart, illetve, hogy ez a fizikai és mentális fejlődésüket mennyiben befolyásolja. A vizsgálatba 1-6. évfolyamos tanulókat vontak be, és az derült ki, hogy ez az 1 óra fokozza a fizikai kapacitásukat, izomfelépítésüket, fizikai teljesítőképességüket mind a lányoknál, mind a fiúknál, a városi és a vidéki iskolák tanulójánál egyaránt. Ugyanakkor a program csak kis hatással volt a közvetlen egészségre, növekedésre, testi fejlődésre, túlsúlyra a vizsgált mintában. Longitudinális vizsgálattal világítottak rá, hogy amikor ezek a tanulók felnőttek lettek, a gyermekkori napi szintű sportolás pozitív hatással volt a sporthoz való hozzáállásukra. Azonban korlátozott hosszú távú hatást mutatott az egészséges életfelfogás egyéb aspektusait nézve. Ugyanakkor ez a vizsgálat elmondásuk szerint nem erősíti meg Taylor és mtsai 1999-es korábbi eredményét, miszerint a gyermekkori nem megfelelő fizikai aktivitás negatív viszonyulást idéz elő a sporthoz felnőttkorban.

Egy görög reprezentatív kutatás 2043 gyermeket (9-től 13 éves korig) vizsgált, amit 77 általános iskola közreműködésével végeztek. Kimutatták, hogy azok az

életmódbeli mintázatok, mint a rendszeres mozgás és a napi ötszöri megfelelő táplálkozás, hozzájárulnak az egészséghez (Moschonis és mtsai 2013).

Lengyelországban egy 2006-os kutatásba összesen 25 317 gyermeket és szüleiket vonták be 1364 oktatási intézményből. A tanulmányból származó adatok azt mutatják, hogy a lengyelországi iskoláskor előtt álló gyermekek fizikai aktivitási szintje alatta marad az egészségesnek számító szintnek. A gyermekek több mint 15%-a nap-hosszat ül, vagy nem mozog eleget a korához képest. Ami igazán aggodalomra ad okot, az az, hogy a hatéves korú fiúk és lányok több mint 80%-a az óvoda vagy iskola által szervezett semmilyen fizikai aktivitásban, tevékenységben nem vesz részt (Markowska és mtsai 2014).

Spanyolországban Martínez és mtsai (2012) a napi szintű sportolás jótékony hatásait a túlsúly csökkentésében mutatták ki középiskolai tanulók körében. A túlsúlyos fiúk és lányok esetében jelentős testtömeg index csökkenéssel járt a program betartása.

Egy horvátországi tanulmány azt bizonyítja, hogy a gyermekek napi szintű mozgása növelheti a gimnasztikai készségek elsajátítását, és egyidejű fejlődés alakulhat ki az alap mozgáskészségekkel (Culjak és mtsai 2014). További horvát tanulmányok is rámutatnak a megfelelő fizikai aktivitás jótékony (megerősíti a testet, a lelket, segít a szocializációban, javítja a mozgáskoordinációt) hatásaira (Bungic–Barić 2009). Ebből kiindulva egy 2012-es horvátországi vizsgálat célja az volt, hogy felmérjék a 10-18 éves korcsoport szabadidős szokásait, továbbá azt, hogy mi befolyásolja választásukat. Arra is kíváncsiak voltak, hogy az egészség része-e az érdeklődési körüknek, és a fizikailag aktív élet szerepét és jelentőségét felismerik-e. Az interjúalanyok négy különböző megyéből kerültek kiválasztásra, ezért hangsúlyozzák, hogy a felmérés csak a négy megyére nézve reprezentatív, általánosításokat nem vonhatnak le belőle a szerzők az egész horvátországi 10-18 éves populációra vonatkoztatva. A kutatás legfontosabb eredménye szerint a sportolás fontos szerepet tölt be az érdeklődésük tekintetében, de negatívum, hogy a gyakorlatban ez nem valósul meg a mindennapi életükben. Ez megerősíti a korábbi horvátországi kutatásokat, hiszen Jurakis–Heimer (2012) úgy találta, hogy Horvátországban a gyermekek és serdülőkorúak közt nagyon magas a fizikailag inaktívak aránya (például a 15 éves lányok közel 92%-a nem sportol). A megkérdezettek többsége a szabadidős tevékenységek között a szórakozási lehetőségeket, a médiahasználatot, kiemelten az internetezést említette (Ez korábbi kutatásunkkal megegyező eredmény. Fintor 2014c). Nemek tekintetében is elmondható, hogy a fiúk aktívabbak a sportolást illetően, mint a lányok (Jurakis–Heimer 2012), ami hasonlóságot mutat Magyarországgal (Perényi 2014). A középiskolás tanulókról elmondható, hogy mintegy 82,52%-uk számára fontos szerepet tölt be a fizikai aktivitás, de mindössze 20%-uk az, aki ténylegesen gyakorolja is mindkét nem tekintetében (fiúk-lányok). A nem sportolás okai között első helyen az időhiányt említik (Kovács 2014-es eredménye egyetemi hallgatók között hasonló), amiért nem tudnak részt venni extrakurrikuláris tevékenységekben.

Egy szerbiai kutatás eredményei azt mutatják, hogy az általános iskolai korú gyermekek sporttevékenységekben való részvétele az alsóbb osztályokban Szerbia délkeleti részén nincsen túl magas színvonalon, valamint, hogy a fiúk aránya ilyen tekintetben magasabb, mint a lányoké. A szülők elmondták, hogy nem elégedettek a városukban felajánlott sporttevékenységek választékával. A tanulmányból az is kiderül, hogy a gyermekek sporttevékenységekben való részvétele a család gazdasági, anyagi helyzetétől függ, valamint a szülők iskolázottsági szintjétől. Minél jobb anyagi helyzetben vannak a gyermekek szülei, annál jobban és többen vesznek részt a gyermekek a különböző sporttevékenységekben. A tanulmányból az is kitűnik, hogy a városias környezetben élő gyermekek sokkal gyakrabban vesznek részt sporttevékenységekben, mint a falusias környezetben élők (Cvetkovic és mtsai 2014).

Sawicki (2014) a svájci Alpok-régióban végzett vizsgálata szerint a futball, a sízés és a kerékpározás a legnépszerűbb sportok a fiúk között, a lányok leginkább kerékpároznak, úsznak és síelnek. A tanulók jó jegyeket szereznek a testnevelésórakon, több ilyen órát szeretnének, és kijelentik, hogy ez a kedvenc tantárgyuk. A tanulók 82%-a fog továbbra is ilyen tevékenységet végezni, ha az iskoláit befejezi.

Magyarországon a legalább havonta sportolók sportágválasztásában a legelső helyen áll a kerékpározás 36%-kal, ezt követi a labdarúgás 32%-kal, majd az úszás 27, a futás, kocogás 26%-kal. 12% említette a kondizást, 18 az otthoni tornát, további 12% pedig az aerobikot. A labdarúgás kivételével a csapatsportok, úgymint kézilabda, röplabda, kosárlabda elsősorban a még tanuló, 15-17 éves korosztályra jellemzőek. A labdarúgás hagyományosan erős a fiúk körében. Azok, akik legalább havonta sportolnak, 60%-ban említették a labdarúgást a választott sportágak között. A községekben a kerékpározás (48%) és a kocogás, futás (46%) választása magas, a fővárosban és a megyeszékhelyeken pedig jellemzőbb az úszás (43%; 34%), ami érthető a hozzáférési lehetőségek miatt (Neulinger 2007). Trzaskoma–Bicsérdy (2007) vizsgálta a versenyszerűen sportoló általános iskolai tanulókat. Azt találta, hogy közülük legtöbben a labdarúgást űzik (32,7%), de magas a kézilabdázók aránya is. Szép arányban választották a tanulók az úszást, és az atlétika is megelőzi a kosárlabdát, a vízilabdázást és a küzdősportokat kedvelőket. Érdekességgént kis százalékban (1,2%) bekerült a kedvelt versenytánc is a sportágak közé. Saját kutatásunkban (N=568) a legnépszerűbb sportág a labdarúgás, ami toronymagasan vezet (28,7 %), ezt követi a tánc (18,2 %) és a torna (16,3 %). Az élmezőnyhöz tartozik még a kosárlabda (13,6%), a kézilabda (12,4 %) és a röplabda (11,9 %). A rendszeresen sportolók kézilabdáznak vagy röplabdáznak, de a labdarúgás több csoportban kiemelt jelentőséggel bír (Fintor 2013).

Érdekes kérdés, hogy vajon milyen tényezők játszanak szerepet az adott sportág kiválasztásánál? A sportágválasztással kapcsolatos kutatásokat hazai vizsgálatokon keresztül elemezzük. A sportágválasztás során fontos, hogy kitől, milyen tájékoztatás, útmutatás érkezik az adott sportágról, ami lehet a szülő, a tanár, a barát, a média

(Bognár és mtsai 2009). Bicsérdy (2002) kutatásában kimutatta, hogy elsősorban a szülőknek és a közeli barátoknak van kiemelt jelentősége. Szabó (2002) a testnevelő tanár szerepének csökkenését mutatta ki. Saját kutatásunk szerint a mintában szereplő tanulók sportágválasztási szokásait – azokét, akik hetente legalább háromszor sportolnak – a személyes érdeklődés, a barát és a televízió hatása motiválja leginkább (Fintor 2014c). Utóbbiról Deninger azt állítja, hogy már korai életkorban a sportesemények és sportolók, akiket a gyermekek a tévében látnak, befolyásolják döntéseiket abban, hogy milyen sportot válasszanak. Érdekes megnézni a beiratkozási adatokat minden egyes nyári olimpia után. Egy sportban való részvétel gyermekként elsődleges faktora lehet a szurkolói hűségnek felnőttként. A sport iránti szenvedély a tévében milliányi ember döntését és preferenciáját meghatározza, ahogy szabadidejüket töltik, a termékek, amiket fogyasztanak, a szavak és kifejezések, amiket használnak, ahogy magukról képet alkotnak, és ahogy interakcióba lépnek másokkal (Deninger 2012). Ebből kiindulva végeztünk további elemzéseket.

A sportműsorok nézettségének esetében szignifikáns különbséget tapasztaltunk a sportolási gyakoriság tekintetében. Azoknak a tanulóknak, akik rendszeresen néznek sporteseményt a televízióban, azoknak 74%-a sportol hetente legalább két alkalommal. A csak a nagyobb sportesemény alkalmával nézők megoszlása között nem volt szignifikáns eltérés a sportolási gyakoriság tekintetében. A fiúk és lányok összehasonlításakor a lányok 71%-a csak a nagyobb sportesemény alkalmával néz sportműsort a televízióban, míg a fiúknak 38%-a rendszeresen. A rendszeresen sportoló gyerekek 71%-a tölt hétvégén, és 48%-a hét közben napi 2 óránál is többet számítógépezéssel, míg a nem sportoló gyerekeknek csak 55%-a a hét végén, hét közben pedig 40%-uk. Megállapítottuk, hogy a rendszeresen sportoló gyermekeknek az internetezési aktivitása is nagyobb, mint nem sportoló társaiké. Akik sportolnak, sokkal jobban vonzódnak a sportműsorokhoz, mint nem sportoló társaik, továbbá a sportműsorok kedveltségében (a Youtube-n) a fiúk és lányok átlageredménye szignifikáns eltérést mutatott. Az egészséges életmóddal kapcsolatos internetes oldalakat igen kis arányban, csak 27,8%-uk nézi, de azok közül, akik néznek ilyen oldalakat, azoknak 60,3%-uk legalább heti 3-szor sportol, 7,7%-uk nem sportol (Fintor 2013).

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy hazánk lakossága az európai országokhoz képest keveset mozog, ugyanakkor önmagunkhoz viszonyítottan javult a sportolás aránya 2009-ről 2014-re. A serdülőkorúak körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy egyfelől nemzetközi kitekintésben javítani kellene a sportolási szokásokon, másfelől azonban a felnőttekhez mérten még az iskolai környezetben jelen van a rendszeres fizikai aktivitás a kötelező testnevelésórán kívül is, melyben a fiúk szignifikánsan többször vesznek részt, mint a lányok. Az iskolán kívüli napi szintű sportolás nemzetközi eredményei a mindennapos testnevelés bevezetésének szükségességét támasztották alá.

## 7. EMPIRIKUS KUTATÁS

Kutatásunk célja a NAT 2012, valamint a mindennapos testnevelés (2012) bevezetését követően a *Testnevelés és sport műveltségi terület vizsgálata az észak-alföldi régió felső tagozatos tanulóinak körében*.

### A KUTATÁS CÉLJA

Kutatási céljainkat az elméleti rész és az empirikus munka kölcsönös összehangolásaként fogalmazzuk meg.

A Nemzeti alaptanterv 2012-ben megfogalmazott céljai mentén vizsgáljuk az implementáció folyamatát a tanulók szemüvegén keresztül (véleményük alapján).

Kutatásunkban kitérünk a szocio-demográfiai, szocio-kulturális tényezők vizsgálatára, a nemek, az évfolyamok, a településtípusok, a szülők iskolai végzettsége, a szülőknek a jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakorisági változói mentén elemezzük adatainkat.

Feltérképezzük az észak-alföldi régió felső tagozatos tanulóinak egészségmagatartási szokásait, megvizsgáljuk a Testnevelés és sport műveltségi területhez való attitűdjeiket (hozzáállásukat, beállítódásukat). A kettő között pedig olyan összefüggés-vizsgálatokat végzünk, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a sportszakemberek, a testnevelő tanárok, az intézményvezetők, az oktatáspolitikai szereplői megismerjék a mindennapos testnevelés implementációjának folyamatát. Célunk, hogy meghatározzuk ezek mentén azon további intézkedéseket, melyekkel hozzájárulhatunk egy egészségesebb generáció felneveléséhez.

Kutatásunk célja tehát a NAT 2012, valamint a mindennapos testnevelés (2012) bevezetését követően a Testnevelés és sport műveltségi terület vizsgálata az Észak-Alföld felső tagozatos tanulói **körében, hogy az alábbi kérdésekre választ kapjunk.**

Ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk a vizsgált minta alanyairól, fel kell térképeznünk egészségmagatartási szokásaikat. *Vajon mi jellemzi a felső tagozatos tanulók egészségmagatartási szokásait?* A rizikó magatartásformák közül a korcsoport-hoz igazítva a dohányzást és az alkoholfogyasztást vizsgáljuk (a drogfogyasztásra, szexuális magatartásra nem térünk ki). *Milyen rizikó magatartási szokások figyelhetők meg körükben?* Az úgynevezett egészségvédő magatartásformák között a



táplálkozás, valamint a rendszeres fizikai aktivitás kap kiemelt szerepet. *Milyen minőségű a táplálkozásuk a szakirodalom vonatkozó ismereteihez viszonyítva? Milyen szerepet játszik életükben a szabadidőben végzett rendszeres fizikai aktivitás? Melyek a szabadidős tevékenységük főbb jellemzői?*

Célunk, hogy rávilágítsunk azokra a szocializációs tényezőkre, melyek befolyásolják a fizikai aktivitás gyakoriságát, hisz ezzel párhuzamosan hangsúlyossá tesszük annak funkcióját az egészséges életmód kialakítása kapcsán. Vizsgáljuk a testnevelés tantárgy szerepét is. *Hogyan értékeli, mennyire tartják fontosnak a testnevelés tantárgyat? Mennyire tartják fontosnak más tárgyakhoz képest? Milyen értékekkel jelennek meg a mindennapos testneveléssel összefüggő pozitív és negatív attitűdök a vizsgált minta alanyainál?*

Leszögezzük, hogy hatásfelmérés-vizsgálatot nem végeztünk, hiszen oksági összefüggések megállapítására és változások követésére az adatbázisunk nem ad lehetőséget. Olyan változási-változtatási folyamatot vizsgáltunk, amelyben egy oktatáspolitikai beavatkozás (a mindennapos testnevelés felmenő rendszerben történő bevezetése) gyakorlatban történő megvalósítása volt a feladat. Tesszük mindezt a folyamatban részt vevők (tanulók) szubjektív szemüvegén keresztül. Ezáltal képet kapunk a folyamat jelenlegi helyzetéről, megvalósulásának állapotáról, a mindennapos testnevelés négy éves bevezetése óta.

## A VIZSGÁLAT SZEREPLŐI

Kutatásunk célcsoportja tehát a 10-14 éves korosztály, a felső tagozatos tanulók az észak-alföldi régióban. Mivel a tanulónak a gyermekkorukban kialakított szokásai nagy valószínűséggel megmaradnak, illetve jellemzőek lesznek a felnőtt korban is, ezért ez a korszak az egészséges életmód, az egészséges életvitel kialakításának és fenntartásának szempontjából kiemelkedően lényeges időszak. A fizikai aktivitás fenntartásának és kialakításának az egyik legjobban ismert és legelterjedtebb módja a testnevelésóra (Válková–Durjonc 2014). Ennek megítélése a tanulói nézetből nem az egyetlen és megfellebbezhetetlen vélemény egy tantárgy működési hatékonyságáról, ugyanakkor sok mindent eláruló értékmérő (H. Ekler 2015), így meglátásunk szerint az implementáció sikerességéről is képet kaphatunk általuk (ezt az empirikus munkánkban mutatjuk be).

Ebben a fejezetben az észak-alföldi régióban tanuló 10-14 éves, felső tagozatos tanulókat és környezetüket mutatjuk be a Központi Statisztikai Hivataltól (a 2013/2014-es időszakra vonatkozó) kapott adatok alapján.

A vizsgált észak-alföldi régió három megyét foglal magába: Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét. A teljes hazai lakosság 15%-a, 1,5 millió ember él itt 551 000 háztartást alkotva, melyek átlagos taglétszáma némileg



magasabb (2,7 fő/háztartás), mint az országos átlag. Összesen 389 település, a magyarországi települések 12,3%-a tartozik a vizsgált régióba. Ebből 157 az elmaradott települések, 264 a magas munkanélküliségi rátájú települések száma. Miközben a települések 12%-a tartozik a régióba, az elmaradott települések 15%-a, a magas munkanélküliséggel rendelkezők 23%-a, és a mindkét hátránnyal egyaránt rendelkezők 18%-a. A települések egyötöde kedvezményezett kategóriába tartozik (akkor kedvezményezett egy település, ha nem kedvezményezett kistérség területén található, de elmaradottnak minősül). A régió belüli megyei különbségek nyilvánvalóak, de a megyén belüliek sem elhanyagolhatóak: míg Jász-Nagykun-Szolnok megye településeinek alig több mint fele kedvezményezett, addig Hajdú-Bihar megye településeinek 77, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyének 80%-a. Jász-Nagykun-Szolnok megyén belül a mezőtúri kistérség lakóinak 13,8%-a, a törökszentmiklósi kistérség lakóinak 17,1%-a 15 évesnél fiatalabb. Hajdú-Bihar megyében, a hajdúhadházi kistérségben arányuk 20,3%, míg a debreceni kistérségben 14,1%. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye nyírbátori és záhonyi kistérségében arányuk 19,8%, míg a nyíregyháziban csak 15,2%. Átlagosan a lakosság egyötöde alkalmazott a régióban. Szabolcsban arányuk 18%, Hajdú-Biharban közel 21%. Az országos átlag viszont 26,6%. A szabolcsiak keresnek a legrosszabbul. Az észak-alföldi régió népességének 16%-a tartozik a népesség legszegényebb tíz százalékába, és közel 30%-a a legszegényebb alsó ötödébe. Ugyanakkor a népesség felső jövedelmi ötödébe a régió lakosságának mindössze 13%-a tartozik.

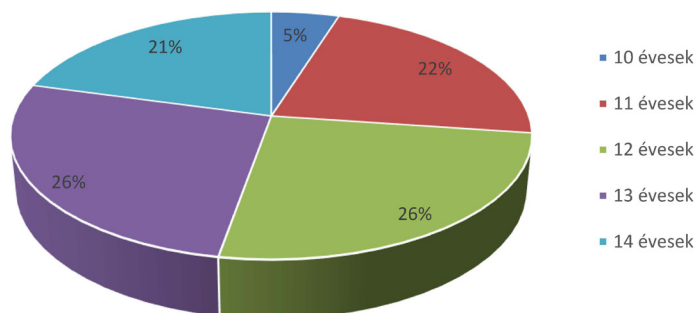
Az észak-alföldi régióban, összhangban a munkaerőpiaci helyzettel, a kereseti viszonyokkal, a magasabb eltartottsági rátával, lényegesen nagyobb a szegények aránya, mint országosan (Havasi 2010). A régió demográfiai viszonyaira igen jelentős hatással van a cigány népesség magas aránya. Az észak-alföldi régió elmaradottságát jól tükrözi az a tény is, hogy a 311/2007-es (XI.17.) Kormányrendelet alapján a 28 kistérségből 24 tartozik a területfejlesztés szempontjából kedvezményezett kistérségek közé (a kivételt a debreceni, a szolnoki, a nyíregyházi és a hajdúszoboszlói térségek jelentik), melyek közül 9 a hátrányos helyzetű, 7 a leghátrányosabb helyzetű, 8 pedig a komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű kistérségek közé.<sup>13</sup> A Központi Statisztikai Hivatal (2015) adatainak vizsgálata alapján jellemezzük a vizsgált régió tanulóinak arányát, a nemek és fenntartótípus szerinti, illetve a hátrányos helyzet szerinti megoszlását.

A 10-14 éves korú általános iskolai tanulók száma a 2013/2014-es tanévben az országban 359 760 fő, ebből 61 332-en (17%) tanulnak ebben a régióban.

Az észak-alföldi régió 10-14 éves korú tanulóinak életkor szerinti aránya illeszkedik az országos átlagokhoz. Megállapítható, hogy a 10 éves tanulók aránya kiemelkedően alacsony (5%), míg legtöbbször a 12 és 13 éves korosztályban találhatók (10. ábra).

<sup>13</sup> Az észak-alföldi régió stratégiai programja 2007-2013

**10. ábra:** Az észak-alföldi régióban a 10-14 éves korú általános iskolai tanulók száma a 2013/2014-es tanévben (%)

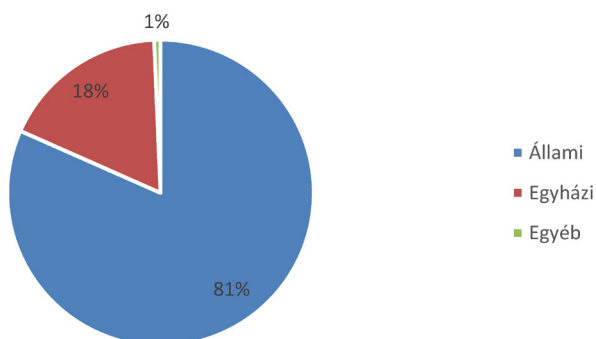


*Forrás: KSH 2015, Saját szerkesztés*

A tanulók 48%-a lány, 52%-a fiú, ami országosan a vizsgált régió esetében is megegyező értéket mutat. A tanulók iskolatípus szerinti besorolása azt mutatja, hogy 81% jár állami, 18% egyházi és 1% pedig egyéb fenntartású intézménybe (11. ábra).

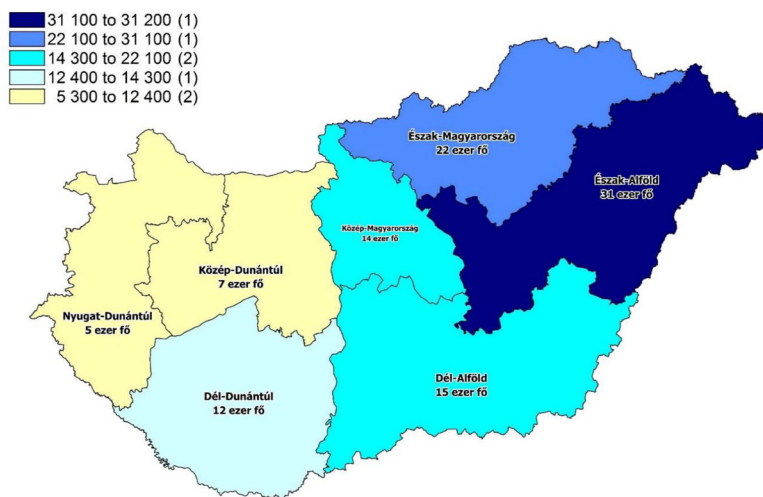
Vizsgáltuk a hátrányos helyzetű tanulók magyarországi eloszlását régióként, illetve megyéenként (12-13. ábra). A legmagasabb érték (24%) az észak-alföld régió megyéiben mutatható ki. Országos viszonylatban a hátrányos helyzetű tanulók aránya 30%. Megállapítható, hogy az észak-alföldi régióban – ahol ez az érték 50% – megyéenkénti megoszlás alapján Szabolcs-Szatmár Bereg megyében az ilyen korú tanulók 56%-a, Hajdú Bihar megyében 46%-a, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 45%-a hátrányos helyzetű.

**11. ábra:** Az észak-alföldi régióban a 10-14 éves korú általános iskolai tanulók megoszlása a fenntartótípus alapján a 2013/2014-es tanévben (%)



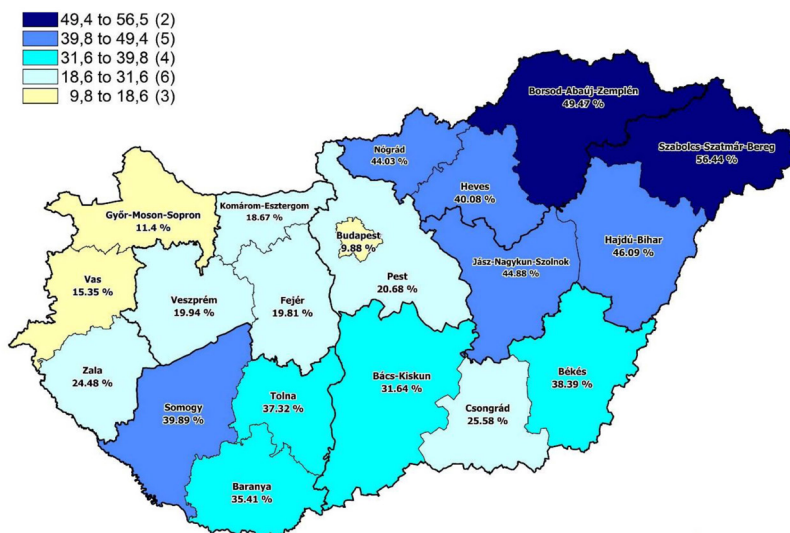
*Forrás: KSH 2015, Saját szerkesztés*

12. ábra: A 10-14 éves korú hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók régiónkénti megoszlása a 2013/2014-es tanévben (%)



Forrás: KSH

13. ábra: A hátrányos helyzet megoszlása megyénként (%)



Forrás: KSH

## KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatási kérdéseinket és a hozzá kapcsolódó hipotéziseket két nagy kérdéscsoport mentén állítottuk össze. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok egészségmagatartása miképpen jelenik meg az intézményeket érintő oktatáspolitikai beavatkozást (mindennapos testnevelés bevezetését) követő időszakban. Továbbá Fullannek (2015) az implementáció kutatások elméletére alapozva a beavatkozást és annak folyamatát vizsgáljuk a tanulók véleményén keresztül. Vagyis a tanulók egészségmagatartását és a Nemzeti alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltség terület ide vonatkozó céljainak megvalósulását vesszük górcső alá.

A kutatási célként megfogalmazott kérdések a kérdőívben a következő kérdéscsoportokban realizálódnak.

### Egészségmagatartási szokások

- a) Az első kérdésegységben a *rizikómagatartási szokásokat* vizsgáltuk (Pikó 2010, Tistván–Füzesi 2000, Skukélti 2005, Székely 2005, Németh 2010, Arnold 2014). Sok esetben a megfigyelt kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy a dohányzást a fiatalok 75%-a már kipróbálta, 50% alkalmanként is rágyújt a vizsgált korcsoportban. Az alkoholt 50–70% próbálta ki, 30%-ukra jellemző heti rendszerességgel. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy mintánk esetében a nemek között van-e eltérés a dohányzást és az alkoholfogyasztást illetően a fiúk vagy a lányok javára, továbbá, hogy az évfolyam emelkedésével megnő-e a szerfogyasztás kipróbálásának és vagy használatának az esélye. Továbbá arra is, hogy a rendszeres sportolás védőfaktornak számít-e (Mikluán–Keresztes–Pikó 2010, Kovács 2014)?
- b) Második kérdésblokkunkban az *egészségvédő magatartást* vizsgáljuk, hiszen nemzetközi viszonylatban javítani kellene a fiatalok táplálkozási szokásain. Arra keressük a választ, hogy a vizsgálatban résztvevő gyermekek rendszeresen reggeliznek-e, fogyasztanak-e megfelelő mennyiségben zöldséget, gyümölcsöt (Németh 2014, Csányi–Révész 2015). Vizsgáljuk továbbá a tanulók iskolán kívüli szabadidős tevékenységeit (Markowska és mtsai 2014, IPSOS 2012, Jurakis–Heimer 2012), ezen belül kiemelten a sportolási szokásait, és az azokat befolyásoló tényezőket. A 8-14 éves korcsoportban naponta átlagban 3 óra 25 percet televízióznak, ami szabadidős tevékenységük 65-68%-át teszi ki. A szakirodalomhoz hasonlóan náluk is kiemelkedik-e a képernyőhasználat? Vannak-e szignifikáns eltérések a nemek, az évfolyam, a településtípus esetében (IPSOS 2012, Fintor 2014c)? A rendszeres testmozgás közepesnek mondható Európa többi országához képest, ugyanakkor Magyarország összlakosságát nézve ebben az életkorban még jelen van a rendszeres fizikai aktivitás. Vizsgáljuk, hogy a nemek, az évfolyam,

a sportolási gyakoriság tekintetében találunk-e különbségeket (Németh 2010). Megvizsgáljuk azt is, hogy a korábbi kutatásokhoz képest mi jellemzi fizikai aktivitásukat (Gordon és mtsai 2000, Machalikné–Hamar 2005, Nyerges–Laki 2004, Trzaskoma–Bicsérdy és mtsai 2006, Tari–Keresztes 2009, Rétsági–Ács 2010, Ács–Borsos–Rétsági 2011, Zirc 2011, Moljord és mtsai 2011, Shephard és mtsai 2013, Rétsági 2015, Vass és mtsai 2015). A fiúk többet mozognak-e, mint a lányok? Az életkor emelkedésével csökken-e ez a tendencia?

## Nemzeti alaptanterv 2012, a Testnevelés és sport műveltségterület céljai

- a) Az első kérdéscsoportban a tanulók *testnevelésórákhoz való viszonyát* (fontossága, tartalma) vizsgáljuk. A legtöbb kutatás eredménye azt mutatja, hogy a tanulók kedvelik ezt a tantárgyat (Bakonyi 1969, Báthory 1997, Hamar 1998, Oláh és Makszin 2005, Rétsági 2001, Bartík 2000, Bartík 2012).
- b) A második kérdésblokkban az általános iskolások (*mindennapos*) *testneveléshez fűződő viszonyait* elemezzük. A szakirodalom alapján a kutatók bizakodóak, kedvező képet várnak a mindennapos testnevelés bevezetésétől (Mikulán 2013, a Nemzeti alaptanterv ide vonatkozó céljai, Rétsági 2014, Makszin 2014), továbbá a korábbi tapasztalatok is pozitív képet mutatnak (az 1980-as évek tapasztalatai). Nemzetközi viszonylatban a szakirodalom alapján megállapítható, hogy sehol nincs mindennapos testnevelés Magyarországon kívül. Azonban a napi szintű sportolás jótékony hatásaira nézve számos nemzetközi vizsgálati eredmény született, melyeket bemutatunk. A rendszeres fizikai aktivitást összhangba állíthatjuk a mindennapos testneveléssel (Gordon–Larsen és mtsai 2000, Shephard és mtsai 2013, Martínez és mtsai 2012, Moschonis és mtsai 2013, Culjak és mtsai 2014, Erfle 2014).

## Az egészséget meghatározó magatartási tényezők és a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott célok

A harmadik kutatási kérdésegység tekintetében a NAT 2012-ben megjelenő céljait vetjük össze a tanulók egészségmagatartását meghatározó változóikkal. Ennek vizsgálata adja harmadik nagy kutatási kérdésünket. Az egészségmagatartás összetevőit az elméleti fejezetekben bemutatott tényezők alkotják, a célokat pedig a törvényben meghatározottak jelentik. A kérdésblokk aktualitásából adódóan, illetve a mások által még nem vizsgáltak miatt, itt hipotéziseket nem állítottunk fel. Találunk-e összefüggést a tanulók egészségmagatartása és a testnevelésórán megvalósítandó, Nemzeti alaptantervben meghatározott célok között? Kapunk-e olyan értelmezhető

faktorokat, melyek mentén vizsgálhatjuk a nem, az évfolyam, a település típusának változásait? Melyek azok a faktorok, amelyek meghatározzák a tanulók egészségtudatos viselkedését?

## HIPOTÉZISEK

A hipotéziseket két nagyobb csoportra bontottuk. Külön vizsgáltuk a tanulók sportolási és szabadidő eltöltési szokásaival összefüggő részeket, és ezzel együtt azt is, hogyan vélekednek a Nemzeti alaptanterv 2012 Testnevelés és Sport műveltségterületben kitűzött célokban megfogalmazottakról.

### **Az egészségmagatartási szokásokhoz kapcsolódó hipotézisek**

#### *H1 – Az egészségi állapot*

Feltételezzük, hogy a fiúknak, a 7-8. osztályos és a nagyobb településen élő tanulóknak, valamint a testnevelés tantárgyat jobban kedvelőknek átlagosan jobb az egészségi állapotuk, mint általában a lányoknak, az alacsonyabb évfolyamos fiúknak-lányoknak, illetve a kisebb településen élő tanulóknak, valamint azoknak, akik nem kedvelik a testnevelést.

#### *H2 – Rizikómagatartási szokások*

Feltételezzük, hogy fiú tanulóknál nagyobb arányban figyelhetők meg a rizikómagatartási szokások (alkohol, dohányzás) és az egészségtelen táplálkozás, mint a lányoknál. Azt is feltételezzük, hogy az évfolyam emelkedésével mindkét nemnél a rizikómagatartás emelkedését tapasztaljuk, ugyanakkor a rendszeresen (min. heti 2 alkalom) sportoló tanulóknál hasonló magatartási szokásokkal kisebb mértékben találkozunk.

#### *H3 – Szabadidő eltöltési szokások*

Feltételezzük, hogy a vizsgált korosztály elsődleges szabadidős tevékenysége a képernyőhasználat, ami nemek tekintetében nem tér el lényegesen, és az évfolyam emelkedésével sem csökken, továbbá, hogy a tanulók passzív szabadidő eltöltése magasabb értéket mutat az aktívan eltöltött szabadidős tevékenységeknél.

#### *H4 – Sportolási szokások*

Feltételezzük, hogy a fiúk körében nagyobb arányban találunk rendszeresen sportolókat, de az évfolyam emelkedésével náluk is csökken a rendszeres testedzés gyakorisága. Feltételezzük továbbá, hogy a tanulók rendszeres testedzési aktivitása összefüggést mutat szüleik iskolai végzettségével, jelenkori és gyermekkori sportolási szokásaival.

### **A Nemzeti alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségterület céljai-val összefüggő hipotézisek**

#### *H5 – Testnevelés attitűd*

H5 Feltételezzük, hogy a tanulók általában kedvelik a testnevelés tantárgyat, de az évfolyam emelkedésével a testnevelést kedvelők aránya csökken. Feltételezzük azt is, hogy a fiúk, a magasabban kvalifikált és sportoló szülők gyerekei, valamint a nagyobb településtípusú iskolákba járó diákok jobban kedvelik a testnevelés tantárgyat, mint a kisebb településtípuson élők.

#### *H6 – A Nemzeti alaptanterv céljaihoz kapcsolódó állítások vizsgálata*

H6a Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított csoportok esetében a megkérdezettek többsége pozitívan nyilatkozik a testnevelés tantárgyról, ugyanakkor a nemek között szignifikáns különbséget várunk e tekintetben a fiúk javára.

H6b Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított változócsoporthoz esetében a magasabb évfolyamokra járók és a kisebb településen élők körében csökken a tanulók pozitív véleménye a tantárgyról.

## **A KUTATÁS MINTÁJA**

A kutatás mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye) minden olyan intézményét jelenti, amelyek az általános iskola felső tagozatos osztályait (5-6-7-8. évfolyamok) iskolai képzésben foglalkoztatják. Az intézmények és az osztályok kiválasztása többlépcsős, csoportos rétegzett mintavétellel készült, a mintába kerülési valószínűség biztosítását pedig Proportional Probability to Size



módszerrel értük el, ami esetünkben a felső tagozatos tanulók egységenkénti létszámával volt arányos. Ez alapján a régió minden felső tagozatos fiataljának ismert és közel azonos volt a mintába kerülési valószínűsége, így a mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük.

## A MINTAVÉTELEZÉS FOLYAMATA

A mintavétel többlépcsős rétegzett minta, melynek első lépésében a régió megyei szintű arányait vizsgáljuk meg, azaz, hogy a három megyében külön-külön milyen arányban készüljenek összesen kérdőívek (6. táblázat).

**6. táblázat:** Általános iskolában<sup>14</sup> tanulók száma (2010)

MEGYE	Arány		Mintába kerül
Szabolcs-Szatmár-Bereg	55 000	42%	500
Hajdú-Bihar	45 000	34%	409
Jász-Nagykun-Szolnok	32 000	24%	290
Összesen	132 000	100%	1200

Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/tarsatlasz.pdf>

A mintavétel második lépcsőjében a megyéket településnagyság szerint három csoportra osztjuk, ezen a csoportosításon belül határozzuk meg a kiválasztandó települések konkrét számát. Ezen a szinten a településeket nem a klasszikus településnagyság, vagy településtípus szerinti kategóriákba osztjuk (város, falu, illetve lakónépesség szerint), hanem az alapján képezünk csoportokat, hogy hány iskola található az adott településen<sup>15</sup>. (7. táblázat)

<sup>14</sup> Külön csak a felső tagozatos tanulók arányára nem áll rendelkezésre hivatalos statisztika.

<sup>15</sup> Ez természetesen erősen összefügg a településnagysággal, a településtípussal és a lakónépességgel is, de esetünkben leginkább az iskolák száma mérvadó.

7. táblázat: Általános iskolák száma a településeken

MEGYE	Település száma	Arány	Mintába kerül
<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg</b>			
1 iskola	152	96%	4
2 iskola	3	2%	0
3 vagy több	4	2%	0
Összesen	159		4
<b>Hajdú-Bihar</b>			
1 iskola	39	76%	2
2 iskola	7	14%	1
3 vagy több	5	10%	0
Összesen	51		3
<b>Jász-Nagykun-Szolnok</b>			
1 iskola	29	71%	1
2 iskola	4	10%	0
3 vagy több	8	19%	1
Összesen	41		2
<b>Összesen:</b>	<b>251</b>		<b>9</b>

*Forrás: Saját szerkesztés*

A mintavétel utolsó lépcsőjében településen belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki az iskolát, ezen belül pedig csoportos mintavétellel az 5-6-7-8. évfolyam egy-egy osztályát teljes körűen a mintába illesztettük.

A minta a használt szempontok alapján az észak-alföldi régióra vonatkozóan megyei, településméret szinten és tanulósám alapján reprezentatívnak tekinthető.

8. táblázat: A végső mintavételi arányok és elemszámok kiosztása

<i>Szabolcs-Szatmár-Bereg</i>					
<i>TELEPÜLÉSEK</i>	Települések száma	Kiválasztott iskolák száma	Összes iskola	Gyermekek száma iskolánként	Összes gyerek
1 iskolás település	4	1	4	80	320
2 iskolás település	0	1	0	80	0
3 vagy több iskolás település	0	2	0	80	0
MEGYESZÉKHELY	1	2	2	80	160
Összesen	5		6		<b>480</b>
<i>Hajdú-Bihar</i>					
<i>TELEPÜLÉSEK</i>	Települések száma	Kiválasztott iskolák száma	Összes iskola	Gyermekek száma iskolánként	Összes gyerek
1 iskolás település	2	1	2	80	160
2 iskolás település	1	1	1	80	80
3 vagy több iskolás település	0	2	0	80	0
MEGYESZÉKHELY	1	2	2	80	160
Összesen	4		5		<b>400</b>
<i>Jász-Nagykun-Szolnok</i>					
<i>TELEPÜLÉSEK</i>	Települések száma	Kiválasztott iskolák száma	Összes iskola	Gyermekek száma iskolánként	Összes gyerek
1 iskolás település	1	1	1	80	80
2 iskolás település	0	1	0	80	0
3 vagy több iskolás település	1	2	2	80	160
MEGYESZÉKHELY	1	2	2	80	160
<i>TELEPÜLÉSEK</i>	Települések száma	Kiválasztott iskolák száma	Összes iskola	Gyermekek száma iskolánként	Összes gyerek
Összesen	3		5		400 <sup>16</sup>
<b>ÖSSZESEN:</b>	<b>12</b>		<b>16</b>	<b>N=</b>	<b>1280</b>

<sup>16</sup> Azt, hogy a mintavétel ezen szintjén nincs akkora különbség a három megye között a hipotetikus (és ezért fix) évfolyam-, illetve osztálynagyságok eredményezik.

## A VÉGLEGES MINTA

Az adatfelvétel végén a három megye 15 iskolájából összesen 1177 kérdőív érkezett be. Az adatrögzítés után 24 olyan kérdőívet találtunk, melyek vagy teljesen, vagy nagyon jelentősen hiányosak voltak. Ezeket az adatsorokat a kérdőívek teljes átnézése után kizártuk az adatbázisból.

A továbbiakban tehát a teljes mintanagyság **1153 fő** (9. táblázat).

*9. táblázat: A megvalósult minta megye, település és évfolyam szerint*

Megye	Település	Évfolyam				Összesen
		5	6	7	8	
Jász-Nagykun-Szolnok	Szolnok_1	19	20	20	21	80
	Zagyvarékas	18	28	20	17	83
	Szolnok_2	20	20	20	20	80
	Karcag	12	15	24	29	80
	Tiszaföldvár	13	22	20	26	81
	<b>Összesen</b>	82	105	104	113	404
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Mándok	27	21	20	19	87
	Nyíregyháza_1	20	20	25	21	86
	Nyíregyháza_2	20	22	20	19	81
	Sényő	12	12	4	7	35
	Gesztérd	18	10	12	8	69
	Kékcse	12	13	12	12	49
	<b>Összesen</b>	109	98	93	86	407
Megye	Település	Évfolyam				Összesen
		5	6	7	8	
Hajdú-Bihar	Vámspércs	23	32	14	21	90
	Debrecen_1	18	24	23	15	80
	Debrecen_2	18	23	21	20	82
	Bocskai kert	21	20	29	20	90
	<b>Összesen</b>	80	99	87	76	342
<b>Összesen</b>		<b>271</b>	<b>302</b>	<b>284</b>	<b>275</b>	<b>1153</b>

A minta megvalósulása során Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében évfolyamonként kevesebben válaszoltak, mint ahogyan az elvárt lett volna, így itt nem teljesült a másik két megyéhez viszonyított valamivel magasabb megyei elemszám.

## A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A keresztmetszeti vizsgálatban elhelyezett retrospektív kérdésekkel az ok-okozati folyamatok feltárására is törekedtünk. A kapott adatok feldolgozása az SPSS 21 matematikai statisztikai programcsomag alkalmazásával történt. A vizsgált iskolák intézmény-fenntartói típus szerint tükrözték az régió állami, egyházi, minisztériumi arányait (10. táblázat). Az elemzésbe bevont dimenziókat és az azokhoz kapcsolódó változókat majd a következő táblázat (10.) utáni, 11. táblázat összegzi.

A felmérés időpontja: 2016. január – március.

Az észak-alföldi régió vizsgált általános iskolái intézményfenntartói típus szerint (állami, egyházi, minisztériumi (gyakorló)), Nyíregyháza, Debrecen, Szolnok és a környező települések általános iskolái (10. táblázat).

**10. táblázat:** az intézmények száma településtípusonként és fenntartók alapján az észak-alföldi régió megyéiben

Településtípus	Szabolcs–Szatmár–Bereg megye	Hajdú-Bihar megye	Jász-Nagykun-Szolnok megye
község	84	19	20
nagyközség	15	11	5
város	44	43	43
megyeszékhely	18	36	14
összes	161	109	82
Fenntartó	Szabolcs–Szatmár–Bereg megye	Hajdú-Bihar megye	Jász-Nagykun-Szolnok megye
állami	128	84	53
egyházi	25	20	24
egyéb	8	5	5
összes	161	109	82

*Forrás: Oktatási Hivatal*

A kutatás módszere: Kvantitatív

Az adatgyűjtési módszer: önkitöltős kérdőív

A mintavételi eljárás: valószínűségi

A nem, az évfolyam, a fenntartó és a régió megyéire nézve törekszünk kutatásunk észak-alföldi régióját jellemző reprezentativitásra, ezért a minta kiválasztásánál a többlépcsős mintavételi eljárást alkalmazzuk. Az első lépcsőben egyszerű véletlen mintavétel módszerével kiválasztjuk azokat a településeket, amelyek bekerülnek a

mintába (18 település), majd a második lépcsőben a kiválasztott településekről veszünk egy véletlen mintát a különböző fenntartójú intézményekből (15 intézmény). Ezek után a kiválasztott intézmények felső tagozatos tanulói közül évfolyamonként véletlenszerű kiválasztással kerülnek kijelölésre a minta alanyai (1177 fő).

**11. táblázat:** A kérdőívünkben használt dimenziók és változók

Dimenzió	Változó
<b>TESTNEVELÉS</b>	a tantárgy szeretete
	a tantárgy kedveltsége, fontossága más tantárgyakhoz képest
	a NAT-ban megjelenő célok megvalósulása
	a tantárgy oktatásának helyszínei
<b>EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG</b>	a szubjektív egészség megítélés
	rizikómagatartások
	táplálkozási szokások
<b>SPORT</b>	a fizikai aktivitás és annak szintjei
<b>SZABADIDŐ</b>	fizikailag passzív szabadidő eltöltési tevékenységek
<b>HÁTTÉRTÉNYEZŐK</b>	demográfia (nem, lakóhely, évfolyam, életkor)
	család (szerkezet, kapcsolatok, a szülők iskolai végzettsége, sportolási szokása)
	az iskola (tanulmányi eredmény)

## AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA

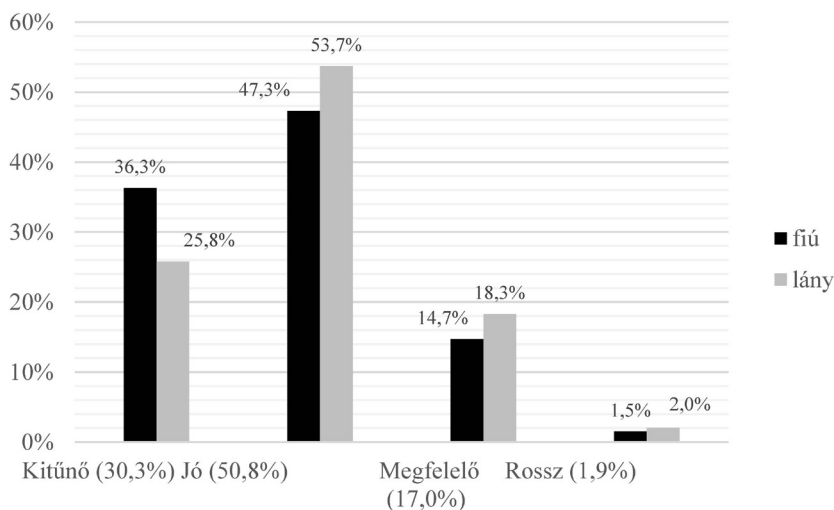
Az eredményeket az alábbiakban foglaljuk össze, követve a kutatási kérdések és a felállított hipotézisek sorrendjét. Részletesen bemutatjuk a kutatás során nyert adatokat és azok értelmezését, kitérve arra, hogy mennyiben támasztják alá az általunk megfogalmazott hipotéziseket

## AZ EGÉSZSÉGI ÁLLAPOT VIZSGÁLATA

A mentális egészség és pszichés jóllét kihat a testi egészségre is, és megalapozza a „teljes” életet, olyan erőforrás, amely hozzájárul a betegségek megelőzéséhez, és a mindennapi élet kihívásaival és követelményeivel való megküzdéshez. A szubjektív egészség azt jelenti, hogy az egyén milyennek észleli, illetve értékeli saját egészségi állapotát. A fiatalok szubjektív egészségi állapotát előre jelezheti a felnőttkori egészségi állapotot is (Németh 2014).

Először arra kérdeztünk rá, hogy a tanulók mennyire elégedettek saját egészségi állapotukkal: kitűnőnek, jónak, esetleg rossznak ítélik azt. Eredményeink szerint a tanulók a saját egészségi állapotukat leginkább jónak vagy kitűnőnek (81,1%) ítélték meg, csak 1,9%-uk véli azt rossznak, ami közel azonos értéket mutat a HBSC kutatásával (Németh 2014). A nemenkénti megoszlás esetében (14. ábra) azt figyelhetjük meg, hogy a fiúk magasabb arányban jellemzik magukat kitűnő egészségi állapotúnak a lányokkal szemben, ami szintén egyezést jelez a 2011-es nagymintás országos adatokkal. Ezt a különbséget a 2 mintás t-próba eredménye is megerősíti ( $t=3,373$ ), vagyis szignifikáns különbség ( $p<0,001$ ) van a nemek között az egészségi állapotuk megítélésében.

**14. ábra:** Az egészségi állapot jellemzése a nemek megoszlásában (%)  $N=1089$

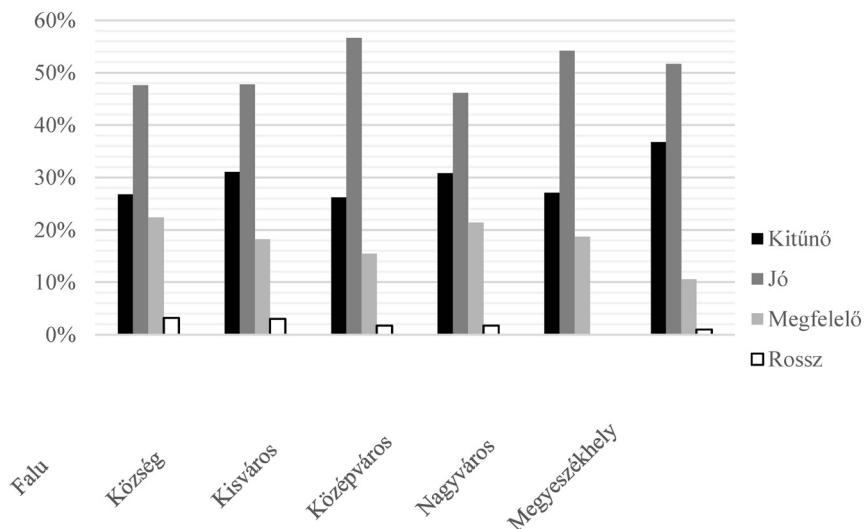


Az évfolyam szerinti megoszlás vizsgálatakor nem találtunk szignifikáns különbséget a korábbi elemzésekkel ellentétben (Németh 2014), ahol például a lányok minden évfolyamon jelentős mértékben gondolják magukat kövérnek.



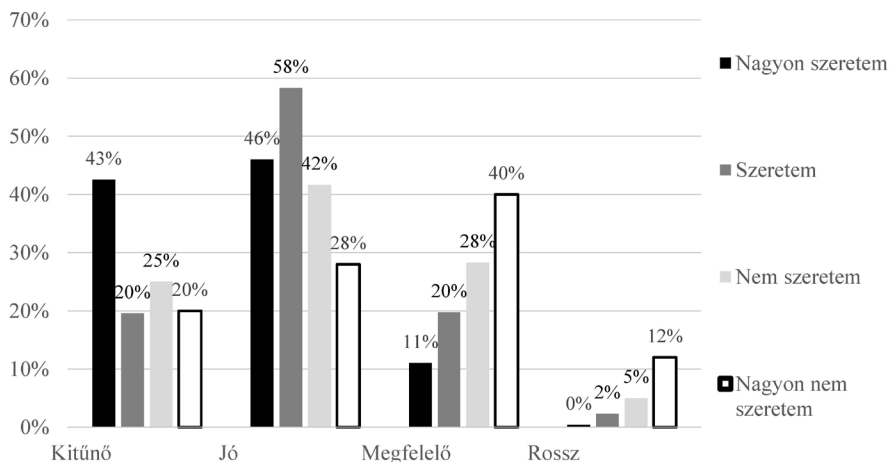
A vizsgálat eredménye a település típusa szerint mutat különbségeket (15. ábra). Varianciaanalízissel megvizsgáltuk, hogy a település szerint keletkezett részminták között van-e különbség abban, hogy milyen egészségi állapotban érzik magukat a tanulók. Már a homogenitás vizsgálat alapján (Levene=3,153,  $p=0,025$ ) is mondhatjuk, hogy különbség van a településtípusok szórása között. Vagyis a varianciaanalízis eredménye ( $F=6,45$ ,  $p=0,003$ ) azt mutatja, hogy a településtípusok közötti különbségek nagyobbak, mint a településtípusokon belüli különbségek ( $s_b^2=67,331 < s_k^2=3872,474$ ), melyek az F-próba szignifikancia szintje alapján számottevőek. Az utóelemzés eredményeképpen azt kaptuk, hogy a faluban és községben élők egészségének megítélése szignifikánsan különbözik a kis- közép- és a nagyvárosi, valamint a megyeszékhelyen lakókéétól. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy akik nagyobb településen élnek, jobb egészségi állapotúnak ítélik meg magukat.

15. ábra: Az egészségi állapot jellemzése és a településtípus szerinti megoszlás (%)  $N=1082$



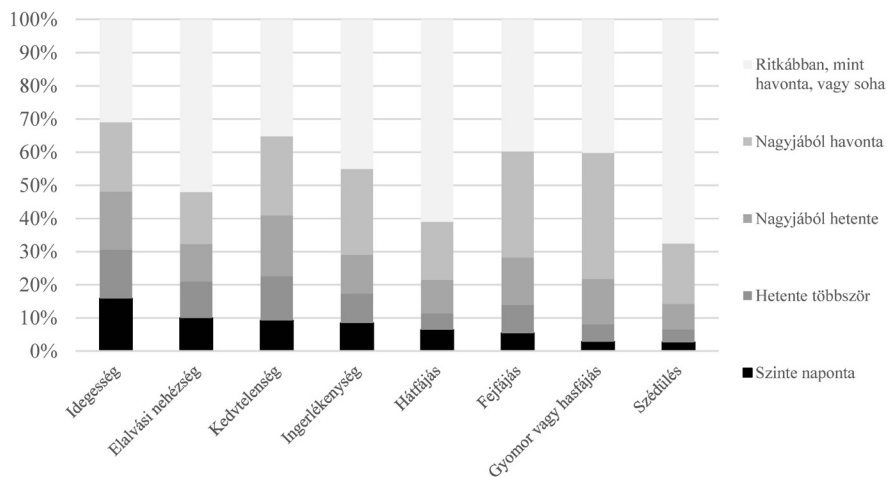
Keresztábra elemzéssel azt is megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van között, hogy a tanulók milyennek érzik az egészségüket, illetve mennyire szeretik a testnevelésórákat (16. ábra). Látható, hogy azok a tanulók, akik nagyon szeretik a testnevelésórákat, az egészségüket 89%-ban jónak vagy kitűnőnek értékelik. Azok, akik nem szeretik a testnevelésórákat, azok saját egészségi állapotukat 52%-ban csak megfelelőnek vagy rossznak tekintik. (Pearson  $\chi^2=104,962$   $p<0,001$ ).

**16. ábra:** A testnevelésórák kedveltsége és az egészségi állapot megítélésének összefüggése (%) (N=1085)



Megkérdeztük a tanulókat, hogy az általunk megjelölt egészségügyi problémák közül melyiket, milyen gyakorisággal (1= szinte naponta ... 5= ritkábban, mint havonta vagy soha) tapasztalják saját magukon (17. ábra).

**17. ábra:** Az egészségi problémák gyakorisága (%) N= 1153



Az ábrán jól látszik, hogy a tanulók leggyakrabban fáradtnak érzik magukat: minden harmadik tanuló naponta, fele (50%) pedig legalább hetente többször érzi magát fáradtnak. Szembetűnő, hogy a tanulók harmada hetente többször idegeskedik, illetve minden tizedik tanuló tapasztal napi szinten elalvási nehézséget, kedvetlenséget, illetve ingerlékenységet. Legritkábban a hátfájást és a szédülést említették. Kruskal–Wallis teszttel vizsgáltuk, hogy kimutathatóak-e különbségek a magukat jó vagy éppen rossz egészségi állapotúnak ítélok között a megjelölt egészségügyi problémák gyakoriságában (1. sz. melléklet). A csoportok közti különbségek minden probléma esetében szignifikáns különbséget mutattak, a magukat rossz vagy megfelelő egészségi állapotúnak ítélnél az egészségügyi problémák gyakorisága sokkal magasabb értékben jelent meg, mint a jó vagy kitűnő egészségi állapotúak esetében.

A nemenkénti vizsgálatoknál megmutatkozik, hogy a lányok minden egészségügyi problémát alacsonyabb rangátlaggal jelölték meg, mint a fiúk, vagyis nagyobb problémaként kezelik őket. Ez erősíti a HBSC 2016-os felmérését, mely szerint 2002 óta folyamatosan emelkedik a kedvetlen, ideges, fáradékony tanulók aránya, amit magyarázhatunk azzal, hogy a 2010/11-es tanévhez képest 2013/14-re jelentős mértékben nőtt a magyar közoktatásban részt vevő tanulók oktatással kapcsolatos munkaterhelése (Székely 2015).

Az évfolyammegoszlás szerinti vizsgálatnál a fejfájás ( $\chi^2=16,284$   $p=0,000$ ), az ingerlékenység ( $\chi^2=13,066$   $p=0,004$ ), idegesség ( $\chi^2=16,925$   $p=0,001$ ) és elalvási nehézség ( $\chi^2=8,463$   $p=0,034$ ) mutat szignifikáns különbséget. Az évfolyam emelkedésével nőtt ezeknek a problémáknak az előfordulási gyakorisága. Az elalvási nehézségek megjelenésében a hetedik évfolyam kiugró eredménye a már eddigi, előző vizsgálatokban is megjelenő, általuk magasabbnak ítélt leterheltség, rosszabb egészségi állapot, negatív tapasztalatok, kritikus hozzáállás itt is tapasztalható. A települések típusa alapján is megállapíthatók különbségek az emocionális problémák (ideges, ingerlékeny, kedvetlen, fáradt) gyakoriságánál (12. táblázat). A kedvetlenség leginkább a faluban élők jellemzője. Minél nagyobb településtípuson él a tanuló, annál kisebb ennek az előfordulási aránya. Az ingerlékenység, az elalvási nehézség, idegesség és fáradékonyosság leginkább a nagyvárosban és a faluban élőkénél emelkedik ki.

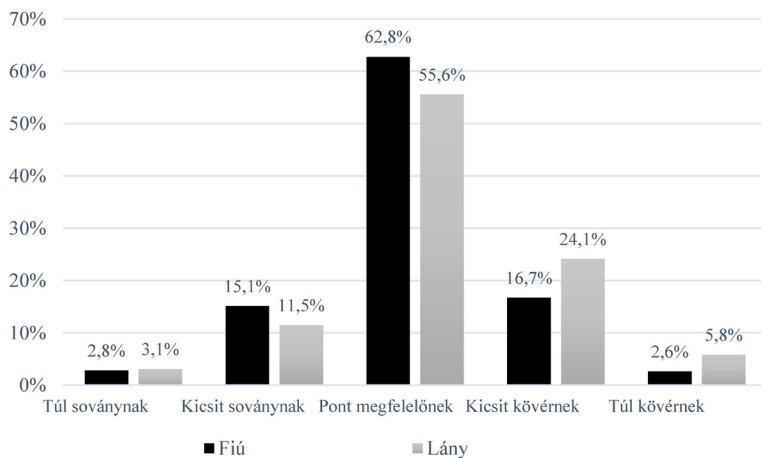
Az egészségtudatosság vizsgálatánál a tanulók testképükről alkotott véleményét is megkérdeztük, ami azért lényeges, mert a korábbi vizsgálatok egyaránt rámutatnak a túlsúlyosság és az alultápláltság problémájára (Németh 2014).

A testkép (mely a test méretének és formájának mentális reprezentációja) vizsgálatánál arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók saját testalkatukat milyennek ítélik meg (18. ábra).

**12. táblázat:** Egészségügyi problémák településtípus szerinti megoszlása (átlag) N=1071

Az alábbi egészségügyi problémákat milyen gyakran tapasztalod magadon?	Fejfájás	Gyomor- vagy hasfájás	Hátfájás	Kedvtelenség	Ingerlékenység	Idegesség	Elalvási nehézség	Szédülés	Fáradtság
Chi-Square	2,71	1,17	2,06	22,22	14,61	12,26	12,39	9,56	11,09
Asymp. Sig.	,744	,948	,840	,000	,012	,031	,030	,089	,050
Falu	518,65	529,55	521,96	464,77	506,09	485,98	538,82	515,93	497,16
Község	524,97	533,00	517,68	506,95	569,78	530,70	536,38	543,21	536,24
Kisváros	549,99	534,11	535,60	547,69	561,39	559,83	542,66	525,91	541,20
Középváros	518,30	563,06	547,22	550,82	523,70	541,42	511,56	513,14	595,17
Nagyváros	541,39	532,57	498,15	514,60	411,64	447,20	396,22	435,60	475,30
Megyeszékhely	550,27	535,80	539,40	579,11	530,42	546,94	539,24	547,47	548,63

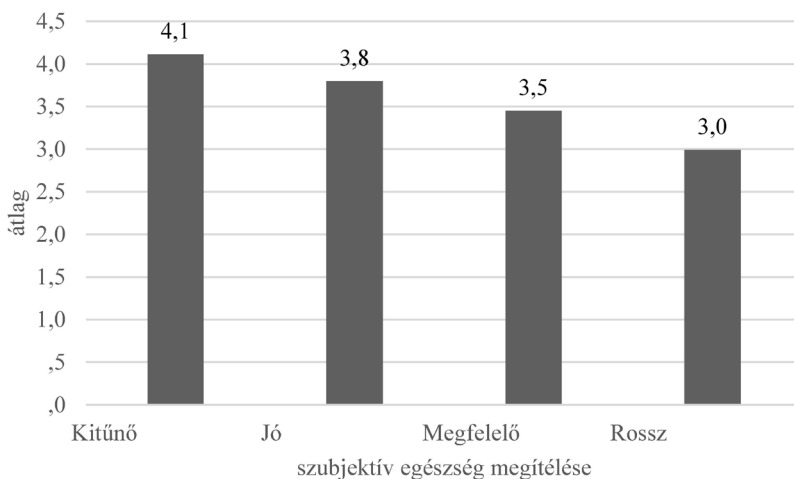
Eredményeink szerint 59,2%-uk ítéli magát pont megfelelőnek, 4,3%-uk túl kövérnek, 3,0%-uk túl soványnak, kicsit kövérnek 20,4%-uk, és 13,1%-uk kicsit soványnak. A nemek vizsgálatánál a lányok kritikusabbak magukkal szemben, többen gondolják kicsit vagy túl kövérnek magukat, mint a fiúk. A testképre vonatkozó állításoknál egyértelműen megmutatkozik a lányok elégedetlensége: a lányokat nyugtalanítja a kinézetük, nem kedvelik a testüket, sőt dühösek is rá néha. Ezzel szemben a fiúk elégedettebbek külsejükkel, jobban érzik magukat a bőrükben, jobban szeretik a testüket annak ellenére, hogy az nem tökéletes.

**18. ábra:** A testalkat megítélésének nemenkénti megoszlása (%) N=1082

Az évfolyam emelkedésével a kinézetre vonatkozó elégedettség és a „szeretem a külsőmet annak ellenére, hogy nem tökéletes” vélemény aránya lineárisan csökken, ugyanakkor a kinézettel való nyugtalanság emelkedik. A településtípus alapján nem találtunk szignifikáns különbségeket.

A tanulók közérzetének vizsgálatához átkódoltuk a negatív kérdéseket<sup>17</sup> (14. kérdés), amelyek a külső megjelenésükre vonatkoztak, és az így azokból kapott átlagokat vizsgáltuk a már előzőekben kutatott változók mentén. Kétmintás -t próba eredménye alapján kijelenthető, hogy a nemek esetében a fiúk (mean=4,04, Std. d=0,84) szignifikánsan ( $p<0,001$ ,  $t=7,458$ ) magasabb átlag eredményei azt mutatják, hogy elégedettebbek magukkal, jobban elfogadják külső megjelenésüket, mint a lányok (mean=3,61, Std.d=1,05). Az évfolyam és településtípus szintű vizsgálat nem mutatott ki szignifikáns különbségeket. Az eredményeket összevetettük a tanulók szubjektív egészség-megítélésükre adott válaszaival (19. ábra). Azok, akik egészségüket kitűnőnek ítélik, magasabb átlaggal jelölték kinézetüket, megjelenésüket is. A tanulók válaszáinál összefüggés mutatható ki a szubjektív egészség és kinézet meghatározásánál. Akik egészségesebbnek gondolják magukat, ők kinézetükkel is elégedettebbek.

**19. ábra:** A szubjektív jólét és a szubjektív közérzet megítélésének összefüggése (átlag)  $N=1114$



<sup>17</sup> nyugtalanít a kinézetem; nem kedvelem a testemet; néha dühös vagyok a testemre

## RIZIKÓMAGATARTÁSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA

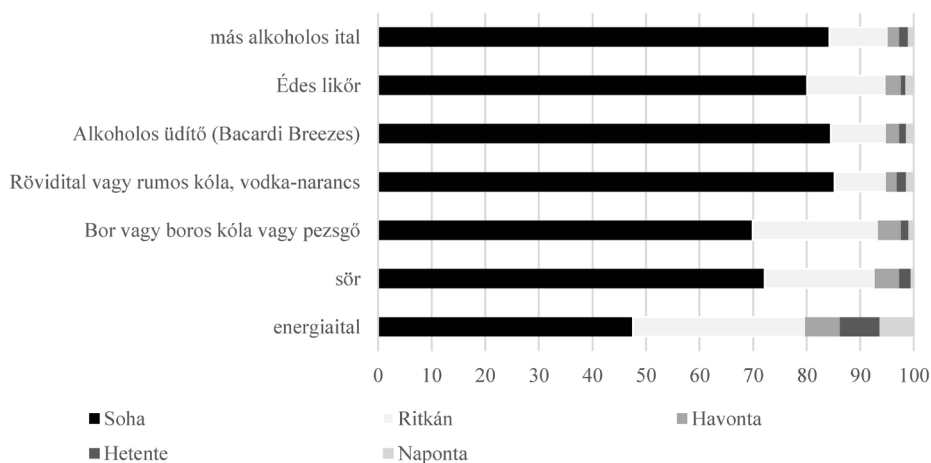
A következő blokkban az egészséges és rizikó magatartásformák (dohányzás, alkoholfogyasztás, egészségtelen táplálkozás) megjelenését vizsgáljuk a nemek, az évfolyam és a településtípus alapján.

Arnold (2014) elemzésében számos kutatást említ, miszerint a gyermekek körében rövidebb idő és kevesebb cigaretta elszívása is kialakíthat nikotinfüggőséget, mint a felnőtteknél. Ezért is fontos a prevenció, a megelőzés.

A dohányzás megjelenése a vizsgált régióban 13%-os értéket mutat. A tanulók 87%-a sohasem dohányzik, de a fiúk szignifikánsan többet gyújtanak rá 1-2 szádra a lányoknál. Az évfolyam emelkedésekor monoton növekedést látunk az 1-2 szálat elszívó dohányzók esetében, a településtípus vizsgálatakor a megyeszékhely és a nagyváros mutat kiugró eredményt. Azok, aki rendszeresen dohányoznak (3,7%), azok 41,4%-a naponta, 26,8%-a ritkábban, mint hetente gyújt rá. Ennek további vizsgálatakor a nem, az évfolyam és a település típusa esetében sem találtunk szignifikáns különbséget. Megállapíthatjuk, hogy a HBSC kutatásokkal ellentétben jobb eredményeket kaptunk, hisz náluk 2010-ben és 2014-ben is magas a dohányzók aránya. Ezen kívül az európai országok felmérése kapcsán is jobb eredményekről számolhatunk be. A mi kutatásunk alapján ott előkelő pozícióban szerepelünk. Tegyük hozzá persze, hogy azok 2015-ös eredmények, és a tendencia csökkenő eredményekről számol be, így akár egy év elteltével is változhatnak az eredmények (ESPAD 2015).

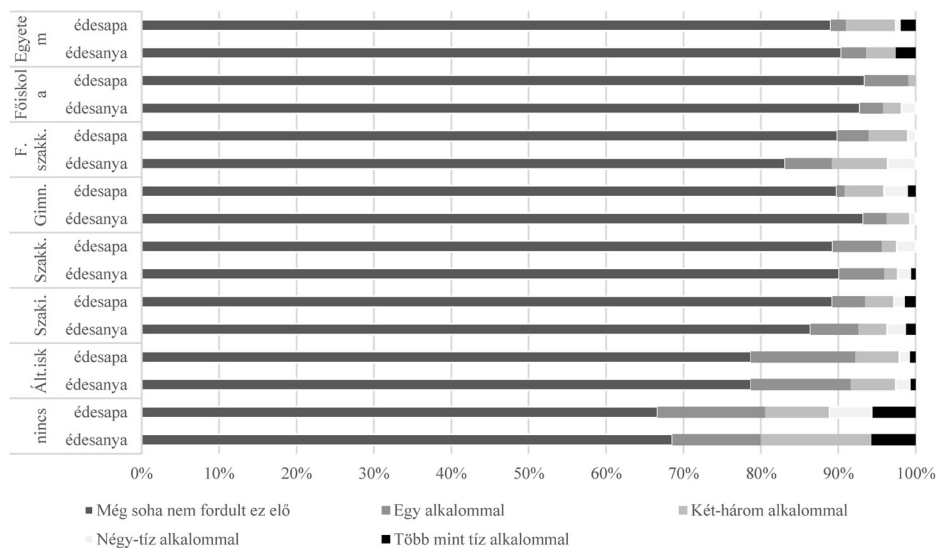
Arnold (2014) hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján megállapítja, hogy az alkoholfogyasztás elterjedése folyamatosan nő az 1990-es évektől. Problémaként hangsúlyozza, hogy minél korábban kezd el valaki alkoholt fogyasztani, annál nagyobb az esélye a későbbi problémás használatnak vagy a függés kialakulásának, ráadásul az ivás korai kezdete növelheti az alkoholfogyasztással töltött évek számát is. Mi az alkoholos italok mellett az egészségtelen üdítőket is górcső alá vesszük.

Az egészségtelen ital fogyasztást az alábbi megoszlás mutatja (20. ábra). A tanulók 52%-a fogyaszt energiatalt, és 12%-uk naponta teszi ezt. Ennek eloszlásában a nemeknél a fiúk szignifikánsan többen isszák ezt napi rendszerességgel. Az évfolyam vizsgálatakor megállapíthatjuk, hogy a 6. évfolyam esetében találjuk a legmagasabb eredményt, azonban az évfolyam emelkedésével, a napi rendszerességgel energiatalt fogyasztók száma is emelkedik. A településtípusok vizsgálatánál a falu és a kisváros mutatja a legmagasabb értéket. Ilyen mértékű eltéréseket más italok fogyasztásakor nem tapasztaltunk.

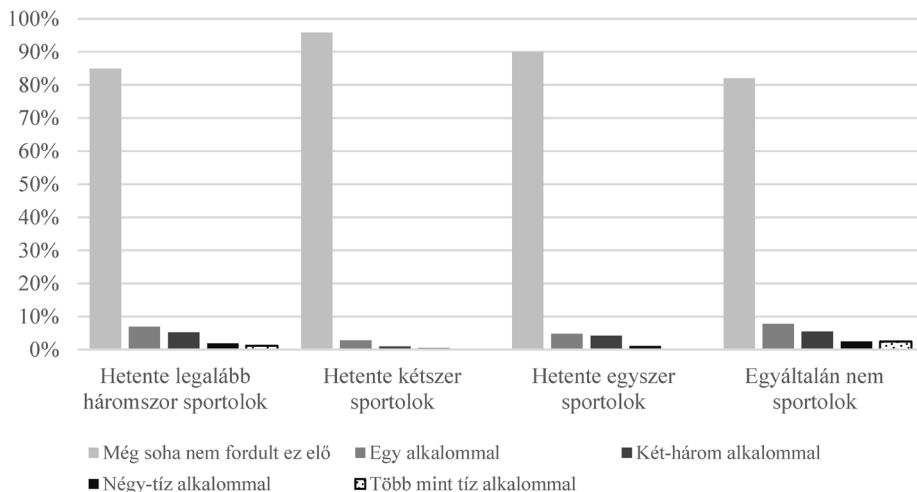
**20. ábra:** Az egészségtelen italok fogyasztásának megoszlása (%)  $N=1139$ 

A lerészegedést a tanulók 12,8%-a élte már át legalább egyszer, ami jóval kedvezőbb képet fest a HBSC kutatástól (66%), ugyanakkor hasonlóan (Arnold 2014) ennek száma az évfolyam emelkedésével egyenes arányban emelkedik. A tanulóknak 47,9%-a egy alkalommal, de 7,6%-uk több mint tíz alkalommal volt már ittas. A szülők iskolai végzettségénél (21. ábra) az édesanyák (Pearson Chi-Square= 64,818,  $p<0,001$ ) és az édesapák ((Pearson Chi-Square= 64,427,  $p<0,001$ ) esetében is szignifikáns eltéréseket tapasztalunk gyermekük alkoholfogyasztási gyakoriságával kapcsolatosan. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülőknél is találunk olyan tanulót, aki már több mint tíz alkalommal volt részeg, azonban ennek előfordulási gyakorisága kisebb, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek esetében. A lerészegedés gyakorisága az iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekei esetében a legmagasabb.



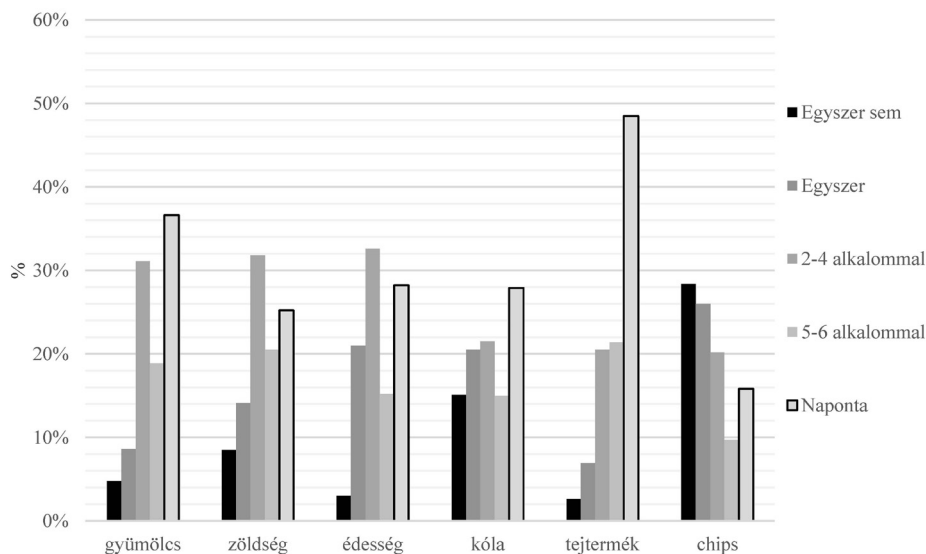
**21. ábra:** A szülők iskolai végzettsége és a lerészegedés összefüggésének gyakorisága (%) N=1054

Az alkoholfogyasztás gyakoriságát vizsgáltuk a tanulók sportolási szintje (hobby, iskolai, egyesületi) alapján is. Ellentétben Kovács 2014-es kutatási eredményével, ennél a korosztálynál nem mutatható ki sem a versenyszerű, sem a hobbi-sportolók közötti kiemelkedő alkoholfogyasztási gyakoriság. Azonban a sportolási gyakoriság már meghatározó ebben az életkorban is (Pearson Chi-Square=26,996,  $p=0,008$ ) (22. ábra). Az egyáltalán nem sportoló tanulóknál magasabb a lerészegedési arány, azonban a több mint tíz alkalommal lerészegedők között is találunk hetente legalább háromszor sportoló tanulókat, de arányuk csak igen csekély mértékű. A sportolói gyakoriság pozitív hatással van a korcsoport alkoholfogyasztási szokásaira.

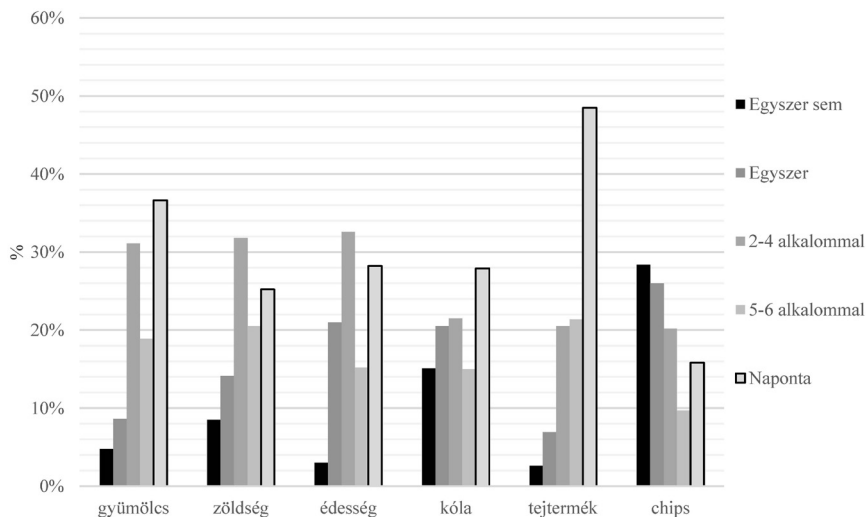
**22. ábra:** Az alkohol fogyasztási arány sportolási gyakorisággal való összefüggése (%)  $N=1105$ 

A tanulók egészségét nagymértékben meghatározzák a táplálkozási szokásaik, amelyek egyik sarkalatos pontja a reggeli étkezés. Mint ahogy azt korábban a szakirodalom segítségével ismertettük, a megfelelő mennyiségű és minőségű reggeli elfogyasztása nélkülözhetetlen az iskolás fiatal számára, hiszen az befolyásolja az iskolai figyelem intenzitását és a tanulás hatékonyságát (Wesnes és mtsai 2003). A reggelizés rendszeres kihagyása legtöbbször együtt jár más egészségtelen táplálkozási szokással és egyéb rizikó magatartásformákkal is (Hoglund és mtsai 1998).

A reggelizési szokások vizsgálata tehát fontos részét képezi az egészségtudatosság értelmezésének. A már az elméleti részben bemutatott HBSC kutatásokhoz hasonlóan azt kérdeztük a tanulóktól, hogy a tanítási napokon, illetve hétvégén milyen rendszerességgel reggeliznek (23. ábra). A Wilcoxon próba eredménye ( $Z=-18,315$ ,  $p<0,001$ ) kimutatta, hogy különbség található a tanítási időben és hétvégén történő reggelizési szokások esetében. Hétvégén a tanulók 83,2%-a reggelezik rendszeresen, míg hétköznapokon csak 44,9%-uk. A tanulók 21,8%-a soha nem reggelizik hétközben, míg a hétvégén csak 2,8%-uk nem. Ezek az eredmények szinte megegyeznek a korábbi országos vizsgálatokkal (Németh 2010, Németh 2014). A nemek, a település típusa, a szülők iskolai végzettsége és sportolási gyakoriságának megoszlása nem befolyásolta a reggelizési szokásokat. Az évfolyam vizsgálatánál sem találunk szignifikáns különbségeket, azonban érdekes, hogy az évfolyam emelkedésével nő a soha nem reggelizők száma hétköznapokon, ami a hétvégén már kiegyenlített értéket mutat.

**23. ábra:** A tanulók reggelizési szokásának megoszlása a tanítási és hétvégi napokon (%) N=1111

A következő kérdésnél az egészséges és egészségtelen ételek fogyasztásának rendszerességét, vagyis a táplálkozásuk minőségét vizsgáltuk meg (24. ábra). A jelenlegi táplálkozási ajánlások szerint naponta legalább háromszor ajánlott zöldséget és gyümölcsöt fogyasztani, szomjunk oltására a víz, az ásványvíz a javasolt, és kerülni kell a hozzáadott cukorban gazdag táplálékok, italok gyakori fogyasztását. Összességében a tanulók 36,6%-a válaszolta azt, hogy napi szinten fogyasztanak gyümölcsöt, ami kicsivel több a HBSC 2010 és 2014-es kutatásokhoz képest (31,1%, 32,6%). A tanulók 4,7%-a hetente egyszer sem fogyaszt gyümölcsöt, ennél magasabb értékkel (18,2%) találkoztunk (Németh 2010).

**24. ábra:** A tanulók egészséges és egészségtelen ételek fogyasztásának megoszlása (%) N= 1115

A zöldség és gyümölcs fogyasztásának vizsgálatánál a nemek és az évfolyam szintű összevetések alapján is vizsgáltuk mintánkat (13. táblázat). A nemek között ugyan szignifikáns különbséget nem tapasztaltunk a gyümölcsfogyasztás rendszerességével kapcsolatosan, a lányoknak 38,8%, míg a fiúknak 33,6%-a fogyasztja naponta. Elmondható, hogy az országos vizsgálathoz hasonlóan a fiúk kevesebb gyümölcsöt fogyasztanak a lányoknál. Az évfolyam emelkedésével csökken a gyümölcsfogyasztás mértéke, a 8. évfolyamosoknak már csak 28,7%-a fogyasztja naponta.

A napi zöldségfogyasztás aránya már kisebb értéket mutat, 24,8%, ez valamivel magasabb, mint a 2010-es (23,6%), és kisebb, mint a 2014-es felmérés értéke. Jelentős azoknak az aránya, akik egyszer sem, vagy legfeljebb egy héten egyszer fogyasztanak zöldséget (22,9%). Itt is kimutatható a magasabb évfolyamok irányába mutató kedvezőtlen tendencia. A cukrozott üdítőitalok és az édességek napi fogyasztása a tanulók harmadára (27,9% illetve 28,2%) jellemző, ami szinte megegyezik a HBSC adataival. Vizsgáltuk továbbá, hogy ez a nem és évfolyam esetében hogyan változik. Megállapítható, hogy minél magasabb évfolyamba járnak a tanulók, annál több édességet és szénsavas üdítőitalt fogyasztanak, amelynél a fiúk magasabb értéket mutatnak, mint a lányok. A zöldség- és gyümölcsfogyasztás esetében ugyanez az összefüggés már alacsonyabb értéket mutat a fiúknál, illetve a magasabb évfolyamba járóknál is. Feltételezésünk szerint akárcsak a dohányzás és alkoholfogyasztás előtérbe kerül az évfolyam emelkedésével, úgy az édesség, a szénsavas üdítőitalok fogyasztása (különösen a fiúknál) is ezt a tendenciát követi.

**13. táblázat:** A zöldség és gyümölcsfogyasztás nem és évfolyam szintű összehasonlítása (%) N=1108

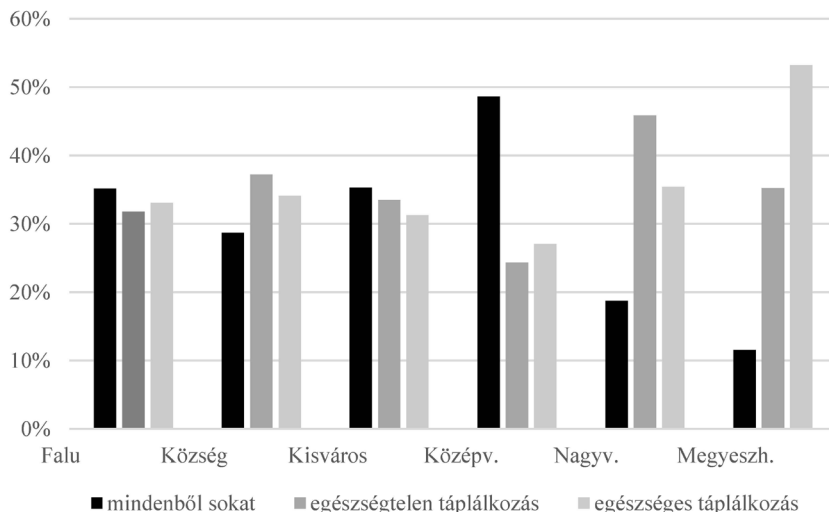
		nem		évfolyam			
		fiú	lány	5	6	7	8
<b>gyümölcs fogyasztás</b>	egyszer sem	5,8%	4,1%	4,2%	3,0%	4,6%	7,4%
	egyszer sem	10,2%	6,8%	5,3%	7,8%	10,7%	10,3%
	2-4 alkalommal	30,8%	32,1%	23,9%	32,4%	31,8%	36,2%
	5-6 alkalommal	19,6%	18,1%	18,2%	20,6%	19,3%	17,3%
	naponta	33,6%	38,8%	48,5%	36,1%	33,6%	28,8%
<b>zöldség fogyasztás</b>	egyszer sem	10,3%	7,0%	11,7%	7,8%	5,7%	8,9%
	egyszer sem	13,7%	15,0%	12,8%	14,3%	15,0%	14,1%
	2-4 alkalommal	31,8%	31,8%	26,4%	36,7%	26,4%	37,2%
	5-6 alkalommal	19,3%	21,4%	23,8%	20,1%	22,1%	16,0%
	naponta	24,9%	24,8%	25,3%	21,1%	30,7%	23,8%

A táplálkozás minősége vizsgálatokor a kérdőívben szereplő egészséges és egészségtelen ételek változói alapján klaszteranalízist végeztünk, amelynek eredményeképpen három csoport alakult ki.

- 1) csoport: mindent fogyasztanak (28,6%) (mindenből sokat)
- 2) csoport: gyakran fogyasztanak édességet és cukros üdítőt (33,8%) (egészségtelen táplálkozás)
- 3) csoport: sok zöldséget, gyümölcsöt és tejterméket fogyasztanak (37,6%) (egészséges táplálkozás)

Ezeket a csoportokat megvizsgáltuk a demográfiai változók szerint. A nemek közötti vizsgálatnál a klasztercsoportok esetében eltérést nem tapasztaltunk. Településtípus alapján azonban szignifikáns különbségek mutathatóak ki (25. ábra). A megyeszékhelyen és nagyvárosban ugrásszerűen csökken a mindenből evők aránya, míg az egészségesen és egészségtelenül táplálkozók aránya a megyeszékhelyeken kiugró eredménnyel van jelen ( $\chi^2=87,04$ ,  $p<0,001$ ). A falvakban élőknel a mindkettőt rendszeresen fogyasztók száma emelkedik ki.

**25. ábra:** A táplálkozás minőségéhez kapcsolódó klasztercsoportok településtípus szerinti megoszlása (%) N= 1046



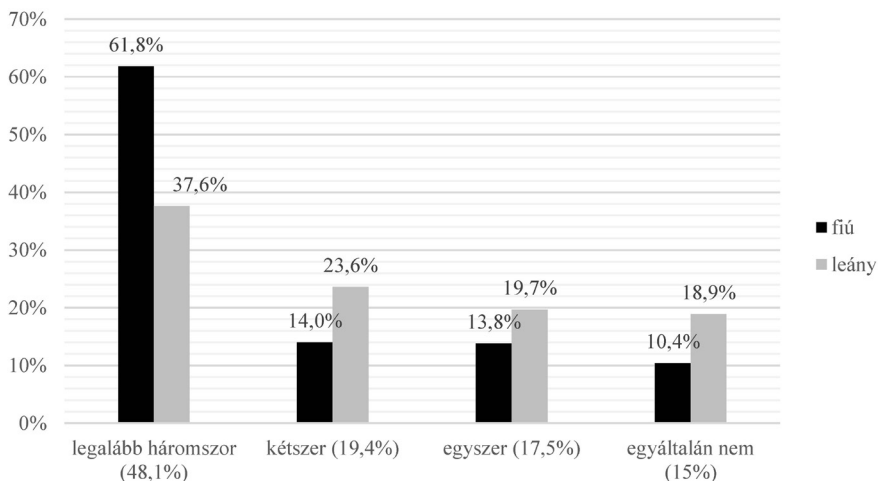
Összességként elmondható, a táplálkozási szokásokhoz és azok minőségéhez kapcsolódó kérdéseink azt igazolták, hogy az észak-alföldi régió tanulóinak 44,9%-a naponta fogyaszt reggelit, és hétfévenként ez az eredmény csaknem megduplázódik. A nemek és évfolyamok közti különbségek tendencia értékűek, hasonlóságot mutatnak a HBSC 2010-es és 2014-es felmérésével. A tanulók táplálkozási minőségét meghatározza az is, hogy milyen minőségű ételeket fogyasztanak. A zöldség és gyümölcsfogyasztás is elmarad a nemzetközi elvárásoktól (naponta több mint 400g friss zöldséget írnak elő).

## SZABADIDŐ ELTÖLTÉSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA

Arra vagyunk kíváncsiak a kutatási kérdésekhez kapcsolódóan, hogy a tanulókat milyen szabadidős tevékenységek jellemzik hétköznapiakon és hétvégén (26. ábra), illetve, hogy hogyan, milyen tevékenységekből épül fel egy átlagos hétköznapijuk<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> 1 = nem szoktam; 2 = kevesebb, mint 1 órát; 3 = 1 óránál többet; 4 = 2 és 3 óra között; 5 = 3 óránál többet

**26. ábra:** A tanulók tevékenységeinek összehasonlítása egy hétközi és egy hétvégi napon (átlag)  $N=1085$



Megállapíthatjuk, hogy a tanulók tevékenysége a hétközi és hétvégi napokon különböző megoszlást mutat, ami megerősíti a korábbi kutatások (Ács–Borsos–Rét-sági 2011, IPSOS 2012, Magyar Ifjúságkutatás 2016) eredményeit. A hétvégén a szabad foglalkozások (pláza, tv nézés, internetezés) ideje megnövekszik, illetve a családdal is több időt töltenek, mint a hétköznapi napokon. A barátokkal való időtöltés és a különórák száma viszont lecsökken. Megfigyelhető továbbá, hogy a média is erősödést mutat hétvégén: többet néznek televíziót, többet interneteznek és a mobiltelefonnal is többet játszanak.

A faktoranalízis során az adatok a hétköznapi tevékenységekből három, míg a hétvégi tevékenységekből négy, jól elválasztható faktorba rendeződtek (14. táblázat), melyeket a következőképpen interpretáltunk:

- 1) faktor: Média
- 2) faktor: Tanulás
- 3) faktor: Társaság

A hétvégi tevékenységeknél a harmadik faktor (társaság) két részre vált, vagyis 3. faktor: Család, 4. faktor: Barátok.



**14. táblázat:** A hétköznapi és hétvégi szabadidő eltöltéssel kapcsolatos kérdőívtétel faktoranalízise

Állítások (hétközben)	Faktorok		
	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Sajátérték	2,416	1,365	1,141
variancia (%)	24,160	13,645	11,411
kumulált variancia (%)	24,160	37,805	49,216
Barátokkal vagyok			,558
Családommal, családtagjaimmal vagyok			,749
Internetezem	,689		
Televíziót nézek	,609		
Zenét hallgatok	,703		
Mobillal játszom	,745		
Plázában vagyok	,505		
Különóra járok		,716	
Házi feladatot írok, tanulok		,688	
Semmit sem csinálok	,395		

Állítások (hétfvégén)	Faktorok			
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
Sajátérték	2,634	1,457	1,145	1,079
variancia (%)	26,338	14,566	11,453	10,795
kumulált variancia (%)	26,338	40,903	52,357	63,151
Barátokkal vagyok				,794
Családommal, családtagjaimmal vagyok			,883	
Internetezem	,682			
Televíziót nézek	,648			
Zenét hallgatok	,710			
Mobillal játszom	,735			
Plázában vagyok	,513			
Különóra járok		,711		
Házi feladatot írok, tanulok		,630		
Semmit sem csinálok	,444			-,468

A faktorok nemek közti vizsgálata esetén (Mann–Whitney próba) szignifikáns eltérést csak a tanulás faktorok esetében találtunk (2. sz. melléklet). A lányok hét közben és hétvégén a tanulással, illetve hétvégén még a barátokkal is több időt töltenek, mint a fiúk. A médiafogyasztásban szignifikáns különbséget nem tudtunk kimutatni egyik nem javára sem, azonban a többi időtöltés közül a média kiemelkedő időtöltést mutat mindkét nem esetében. Az évfolyam vizsgálatánál már megfigyelhető a média és a tanulással eltöltött idő növekedése az évfolyam emelkedésével. Az is megállapítható, hogy hétvégén a barátokkal az 5. évfolyamosok több időt töltenek, mint a többi évfolyamon tanulók, a családdal eltöltött idő pedig a hétvégéken az évfolyam emelkedésével nő.

A tanulók lakhelyének településtípus szerinti változója alapján is megfigyelhetünk szignifikáns eltéréseket: a középvárosban élők médiafogyasztása kiemelkedik a hét teljes időszakában, ugyanakkor a megyeszékhelyen élő gyermekeknél ez a tevékenységforma elmarad a többi településen élő gyerekeitől. A tanulás is a hét teljes időszakában, a nagyobb városban élőknel mutat magasabb arányt, vagyis a média helyett a tanulásra helyezik a nagyobb hangsúlyt.

A tanulók sportolási szintjét is görcső alá vettük (3. sz. melléklet). A médiahasználat, a hobbi és az iskolai sportolóknál mutat magasabb arányokat az egyesületi sportolókkal szemben. Kiemelkedő különbségeket mutat a szülők iskolai végzettsége: azoknak a szülőknek a gyermekei, akik nem fejezték be az általános iskolát (mean rank=310,79), vagy csak általános iskolai végzettségük van (mean rank=229,70), sokkal kevesebb időt töltenek tanulással, mint az egyetemmel végzett szülők gyermekei (mean rank=546,24). Ez utalhat a 20. század elején végzett kutatásokra, melyek szerint a tanulók teljesítményét a családi háttér határozza meg, mintegy újratermeli a meglévő társadalmi különbségeket (Gyökös 2015). Továbbá magyarázatot adhat a kapott eredményekre B. Bernstein kommunikációs rendszerre épülő elmélete is, miszerint az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermeke és az iskola között kulturális szakadék van (Jánk 2014).

A médiafogyasztás esetében azt tapasztaltuk, hogy minél iskolázatlanabb a szülő, annál több időt tölt gyermeke médiafogyasztással (mean rank<sub>végz<sub>any1</sub></sub>=604,03; mean rank<sub>végz<sub>any8</sub></sub>=409,76; mean rank<sub>végz<sub>apl</sub></sub>=630,55; mean rank<sub>végz<sub>ap8</sub></sub>=420,46). Korábbi vizsgálatok igazolják, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek több időt töltenek a képernyő előtt (Szabó 2012). Így a médiafogyasztást befolyásolhatja az otthonról hozott kulturális tőke is (Pusztai 2009), ami Pierre Bourdieu nevére ismeretes (Angelusz 1999). Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a kulturális tőkéhez kapcsolódó kutatások nagy része a tanulók iskolai teljesítményeinek különbségeit a szülei eltérő iskolai végzettségével magyarázza. (Részletesen nem kívánunk foglalkozni Pierre Bourdieu elméletével, disszertációjában Kovács Klára kimerítően elemzi és kapcsolja össze a sportolási szokásokkal.)

**15. táblázat:** A hétköznapi és hétvégi tevékenységekből alkotott faktorcsoportok, háttérváltozók szerinti eloszlásai

	szíK_média		szíK_tanulas		szíK_társaság		szíH_média		szíH_tanulás		szíH_család		szíH_barátok	
Mi a nemed?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Z		-0,842		-4,954		-1,323		-0,351		-4,755		-0,506		-4,673
p		0,4		0		0,186		0,726		0		0,613		0
Fiú	437,0	486,7	437,0	430,3	437,0	465,6	440,0	484,4	440,0	434,7	440,0	485,9	440,0	435,5
Lány	519,0	471,6	519,0	519,1	519,0	489,3	521,0	478,1	521,0	520,1	521,0	476,8	521,0	519,5
Hányadik évfolyamba jársz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square		40,876		9,912		6,899		29,536		4,002		10,95		10,913
p		0		0,019		0,075		0		0,261		0,012		0,012
5. évfolyam	218,0	389,9	218,0	433,3	218,0	479,5	225,0	415,2	225,0	462,2	225,0	440,7	225,0	535,2
6. évfolyam	251,0	473,5	251,0	495,9	251,0	516,1	256,0	468,2	256,0	485,4	256,0	486,1	256,0	495,0
7. évfolyam	251,0	523,6	251,0	500,4	251,0	452,0	247,0	515,7	247,0	513,9	247,0	495,5	247,0	453,9
8. évfolyam	250,0	542,7	250,0	505,6	250,0	493,7	247,0	547,1	247,0	488,3	247,0	525,6	247,0	471,8
Milyen típusú településen élsz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square		64,377		37,362		12,733		30,811		18,963		1,647		13,709
p		0		0		0,026		0		0,002		0,896		0,018
Falu	210,0	510,4	210,0	436,4	210,0	433,1	212,0	471,6	212,0	460,7	212,0	469,8	212,0	430,9
Község	114,0	510,6	114,0	439,7	114,0	469,9	114,0	479,7	114,0	439,1	114,0	465,4	114,0	455,1
Kisváros	210,0	503,7	210,0	433,2	210,0	519,1	206,0	504,0	206,0	440,8	206,0	489,9	206,0	500,5
Középváros	102,0	579,3	102,0	445,1	102,0	458,3	105,0	581,7	105,0	482,4	105,0	457,8	105,0	451,8
Nagyváros	40,0	512,0	40,0	548,3	40,0	536,1	43,0	506,0	43,0	591,8	43,0	493,5	43,0	501,9
Megyeszékhely	274,0	368,6	274,0	553,4	274,0	474,5	274,0	416,8	274,0	514,3	274,0	484,3	274,0	511,6

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók a fizikailag passzív szabadidős tevékenységekre jóval több időt áldoznak, mint a mozgásra. A média megjelenése állandó, legtöbbjük napirendjében kiemelkedő időtartammal jelenik meg. Igaz ez az alul iskolázott szülők gyermekeire és a kisebb településen élőkre. A fiúk és lányok között nem találunk számottevő különbséget, kivételt képez a tanulás faktor, amely azt mutatja, hogy a lányok több időt töltenek tanulással, mint a fiúk, azonban a társasággal eltöltött idejük és médiafogyasztásuk nem különbözik.

## A SPORTOLÁSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA

A következőkben a tanulók sportolási gyakoriságát, a sportolásukat befolyásoló tényezőket vizsgáljuk, mely során legfőképpen az iskolai testnevelést, a pedagógusok szerepét elemezzük. Ennek a kérdéskörnek a vizsgálata is érdekes eredményeket

hordoz magában, hisz a tanulók kötelező óraszama a mindennapos testnevelés bevezetésével megnövekedett, így ennek kapcsán kívánjuk feltérképezni, hogy az iskolán kívüli sportolási gyakoriságuk milyen eredményeket mutat (3. sz. melléklet).

Az előzetes kutatási eredmények alapján Nyerges–Laki (2004) azt találta, hogy a felső tagozatos általános iskolás tanulók 58,2%-a sportol a kötelező testnevelésórán kívül is. Trzaskoma–Bicsérdy és munkatársainak (2006) tanulmánya is hasonló eredményt mutatott, a tanulók 58,2%-a rendszeresen sportol a kötelező testnevelésórán kívül. Fintor 2013-as tanulmánya már arról számolt be, hogy a tanulók között csak 37,2% azok aránya, akik legalább hetente háromszor sportolnak. Ez az adat már a mindennapos testnevelés bevezetése utáni időszakot mutatja. A fiúk rendszeresebb sportolási gyakoriságát több kutatási eredmény alátámasztja (Gergely 2002, Ács–Borsos–Rétsági 2011, Fintor 2014b). Azt is vizsgálták, hogy melyek a sportolást motiváló változók: Pluhár–Keresztes–Pikó 2003-as tanulmánya szerint például a lányok azért sportolnak, hogy csinosak, egészségesek legyenek, a fiúk a versenyzés kedvéért, a győzelemre való törekvésért. A sportolást befolyásoló hatások között Bicsérdy 2002-es kutatásában a szülő és a közeli barátok, Szabó 2002-es tanulmányában a testnevelők kiemelkedő szerepe jelenik meg. Neulinger 2007-ben azt állítja, hogy a válaszadók 81%-ának célja a jó erőnlét elérése, megtartása, melyet 2011-ben Ács–Borsos–Rétsági eredménye is megerősít. Bognár és mtsai 2009-es eredményei arról számolnak be, hogy a média is bekapcsolódik a motivációk közé, ezt Fintor 2014-es kutatási eredménye is alátámasztja. A 2014-es Eurobarometer adatainál is 62%-os eredménnyel van jelen az egészség megőrzése és javítása, mint motivációs tényező. Megfigyelhető, hogy ezek a motivációk, a testneveléssel szembeni társadalmi igények körét jelentik, mely igény megjelenik a Nemzeti alaptanterv céljai között is.

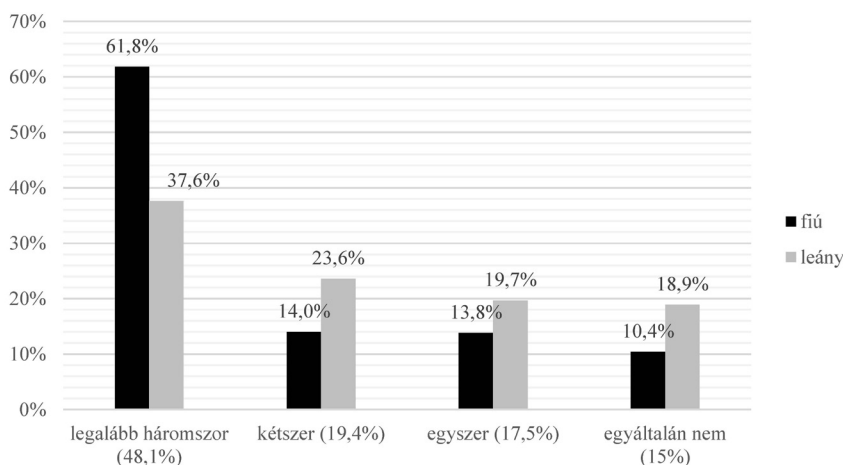
Ezen előzetes kutatási eredmények tudatában mi azt vizsgáljuk, hogy mi jellemzi jelenlegi mintánk testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságát és annak motivációját.

Először a tanulók testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságára<sup>19</sup> kérdeztünk rá. A kérdőív kitöltésekor felhívtuk a tanulók figyelmét, hogy a testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságról van szó, ami alkalmanként minimum 60 percet és legalább mérsékelt intenzitású mozgást jelent. Továbbá rákérdeztünk arra is, hogyha nem sportolnak, annak milyen okai, tényezői vannak. Megfigyelhető, hogy a fizikai aktivitás rendszerességét a nem és az életkor, a szülők sportolási gyakorisága is nagymértékben befolyásolja. A hetente legalább háromszor sportolók aránya a vizsgált régióban 48,1% (27. ábra). A Magyar Ifjúságkutatás 2016-os adatainál ez 36%, és a fiúk és lányok csoportja közt szignifikáns különbség figyelhető meg, hisz a fiúk többen sportolnak hetente legalább háromszor (61,8%), mint a lányok (37,6%).

<sup>19</sup> A kérdőívben szereplő gyakoriságok: 1: Hetente legalább háromszor sportolok, 2: Hetente kétszer sportolok, 3: Hetente egyszer sportolok, 4: Egyáltalán nem sportolok

A saját kutatásunknál is hasonló eredményt mutattunk ki a csoportokon belül is ( $p < 0,001$ , rang átlag<sub>f</sub>=472,42, rang átlag<sub>l</sub>=604,97), hiszen a fiúknak csak 24,2%-a nem vagy csak egyszer sportol hetente, a lányoknál ez közel 40%-ot jelent. Ennek okaként a lányok a következőket említették: „nem érdekel”; „nincs rá időm”; illetve megjelent még az indokok között a mindennapos testnevelésórák megjelenése és az iskolai napi szintű sportolás. Ezzel szemben a fiúknál az időhiány és a lustaság, amik meghatározzák a sportolás hiányát.

**27. ábra:** A testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriság és a nem megoszlása (%)  $N = 1115$



Az évfolyam vizsgálatok azt vettük észre, hogy a 7. évfolyam esetében megnő a nem sportolók aránya (21,8%), és a rendszeresen sportolók értéke is visszaesik 39,3%-ra. Ennek háttéréként elmondásuk szerint az időhiány és a sportolás iránti érdektelenség jelenik meg. Előzetes kutatási eredmények azt mutatták, hogy általánosságban az életkor emelkedésével csökken a sportolási hajlandóság. A vizsgált régiókban ezt megerősíteni nem tudjuk, hiszen kiugró csökkenést csak a hetedik évfolyam mutatott. Ugyan a nem sportolók száma az ötödik évfolyamról a nyolcadik évfolyamra némiképpen megnő, azonban a rendszeresen (heti kétszer-háromszor) sportolók aránya nem különbözik, nem változik. Befolyásoló tényezőként mindkét évfolyamnál megjelenik az időhiány, azonban a magasabb évfolyam esetében már a lustaság is okként mutatkozik.

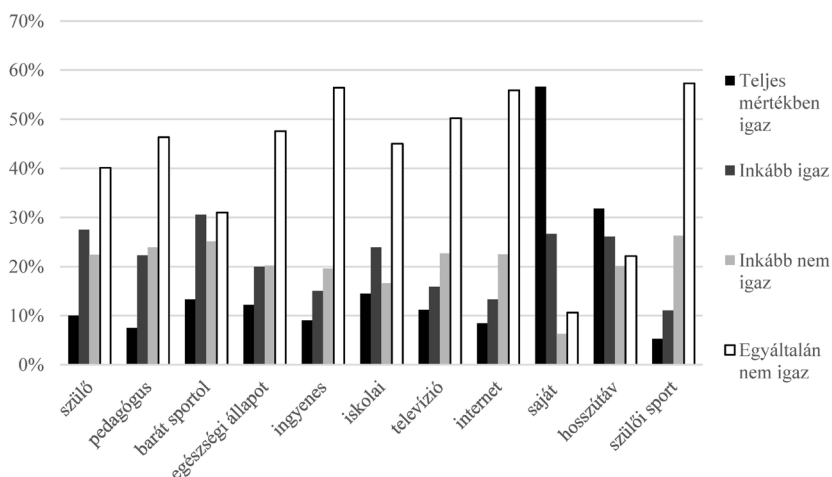
A sportolási gyakoriságot befolyásolja még az is, hogy a tanulók milyen településtípuson élnek. Minél nagyobb lélekszámú a település, annál magasabb értéket mutat a hetente legalább háromszor sportolók aránya (Hetente legalább háromszor sportoló<sub>falu</sub> = 44%, megyesz = 52,2%). Ez alátámasztja Cvetkovic és mtsai 2014-es kutatását. A falun élők a nem sportolás okaként a sportolási lehetőségek és az idő hiányát

jelölték meg első helyeken, ezzel szemben a megyeszékhelyen élőknek nem fér bele a napirendjükbe a rendszeres sportolás.

Meghatározó erővel bír továbbá a szülők jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakorisága is. Megfigyelhetjük, hogy mindkét szülő esetében szignifikánsan többet sportolnak azok a gyermekek, akiknek édesapja vagy édesanyja gyermekkorában vagy jelenleg sportol. Ez megerősíti a sportolás jótékony hatásai fejezetben bemutatott ábránkat (Vass és mtsai 2015), és több előzetes kutatást is (Ács–Borsos–Rétsági 2011, Borbély 2014, Kretschmann–Wrobel 2014). Azoknak az anyáknak a gyermekei, akik gyermekkorukban sohasem sportoltak, 28,6%-a nem, 17,9%-is csak heti egy alkalommal sportol a testnevelésórán kívül. Ezzel szemben azoknak a szülőknek a gyermekei, akik fiatalkorukban hetente sportoltak, gyermekeiknek csak 9,8%-a nem, 15,3% heti egy alkalommal sportol. Az is megfigyelhető, hogy az anyák gyermekkori sportolási gyakorisága jobban meghatározza gyermekük sportolási rendszerességét, hiszen azoknak az anyáknak, akik gyermekkorukban többet sportoltak, azoknak a gyermekeik 60,6%-a sportol hetente legalább háromszor. Ezzel szemben a jelenleg sportoló anyák gyermekeinek csak 52,1%-a. Az édesapák esetében ilyen mértékű eltérést nem tapasztaltunk, azonban az ő sportolási szokásaiknak is befolyása van gyermekük fizikai aktivitására.

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy akik sportolnak, milyen tényezők befolyásolják sportolási gyakoriságukat, melyek voltak legnagyobb hatással sportolásukra (28. ábra). Megfigyelhető, hogy leginkább saját elhatározásuk jelenik meg, amelyet az is igazol, hogy azért sportolnak, *”Mert hosszútávon gondolkodom, egész életemben szeretnék sportolni”*, ami alátámasztja Rétsági (2015a) tanulmányát, és saját korábbi kutatásunkat is (Fintor 2014b). Az ingyenességet és a szülők jelenlegi sportolási szokásait kevesen jelölték a sportolást kiváltó okokként.

28. ábra: A sportolást befolyásoló tényezők megoszlása (%) N= 1115



A fiúk és lányok sportolást befolyásoló tényezőinek<sup>20</sup> összehasonlításakor a média szerepe és a hosszú távú gondolkodás esetében találunk jelentős eltéréseket. A fiúknál a média és a televízió hatása, valamint a hosszú távú gondolkodás (esetleg egész életében szeretne sportolni) magasabb átlaggal jelenik meg, mint a lányok esetében. A lányoknál a legalacsonyabb rangátlaggal az „egészségügyi állapotom miatt szükséges” tényező emelkedik ki. Az évfolyam szintű összevetés csak az iskolában üzhető okot jelölte, ami kiemelkedően az ötödik évfolyam válaszaiban jelenik meg.

A település típus szerinti összehasonlítás már több tényező esetében szignifikáns különbséget mutatott (16. táblázat).

**16. táblázat:** A tanulók sportolást meghatározó tényezőinek településtípusok szerinti összehasonlítása kereszt tábla elemzéssel (N=897)

	Mert a szüleim tanácsolták	Mert a tanárim, a testnevelőm vagy az edzőm ajánlotta	Mert a barátaim is sportolnak	Mert az egészségügyi állapotom miatt szükséges	Mert ingyenes (vagy olcsó) szabadidős tevékenység	Mert az iskolában üzhető	Mert a televízióban megtetszett	Mert az interneten megtetszett	Mert nekem megtetszett	Mert hosszútávon gondolkodom, egész életemben szeretnék sportolni	Mert jelenleg a szüleim is sportolnak
Chi-Square	18,543	23,713	16,376	4,442	43,193	64,291	7,212	14,756	18,498	4,433	4,712
Asymp. Sig.	,002	,000	,006	,488	,000	,000	,205	,011	,002	,489	,452
Falu	494,30	459,97	450,08	433,68	411,51	395,98	443,09	431,41	487,91	459,80	462,99
Község	433,61	415,13	419,48	473,11	484,97	433,28	430,48	432,29	467,13	444,13	462,08
Kisváros	464,61	448,09	454,27	438,30	414,46	412,09	427,43	442,46	459,79	470,01	457,20
Középváros	492,56	362,63	373,99	420,60	370,51	374,40	429,16	403,06	434,92	413,43	409,56
Nagyváros	448,08	446,91	518,96	460,87	516,21	518,65	470,04	433,99	461,09	411,00	419,69
Megyeszékhely	405,71	496,60	479,08	462,64	509,71	543,24	478,42	492,90	400,94	451,74	444,14

<sup>20</sup> 1: teljes mértékben igaz ... 4: egyáltalán nem igaz



A kisebb településeken élőknel a pedagógus, az edző és a barátok, míg a nagyvárosban, megyeszékhelyen élőknel a szülői hatás emelkedik ki. Az ingyenesség, és az, hogy az iskolában is sportolhatnak a tanulók, inkább a kisebb településeken élők-re jellemző, ők jelölik meg ezt leginkább meghatározó tényezőként, habár a közép- városok kiemelkedő értékei is kitűnnek. Az internet hatása a kisebb településtípusoknál, míg a személyes érdeklődés inkább a nagyobb településen élők-re jellemző.

A következőkben a szülők iskolai végzettségét és sportolási szokásait nézzük. Megállapítható, hogy mindkét szülő iskolai végzettsége erősen befolyásolja azt, hogy a gyermekek az iskolai kötelező testnevelésórán kívül mennyit sportolnak, és azt saját bevallásuk szerint miért teszik. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb hatásuk van a szülőknek gyermekük sportolására, illetve a szülők jelenlegi sportolási tevékenysége is ezeknek a szülőknek a gyermekeinél jelenik meg kifejezetten befolyásoló tényezőként. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél a pedagógus, az edző, illetve a barátok erőteljesebb hatása mutatható ki. Az ingyenesség és az iskolában való sportolás lehetősége is a kisebb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél jelenik meg okként.

A szülők jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakorisága is befolyásolja a tanulók válaszait. Minél rendszeresebben sportol vagy sportolt a szülő, annál erősebb befolyásoló erőként jelenik meg gyermeke sportolási gyakoriságában, okként kiváltó tényezőiben. Emellett a hosszú távú gondolkodás és az egészségügyi állapot javítása is kiemelkedő. Azoknak a szülőknek a gyermekeinél, akik soha nem sportoltak és jelenleg sem sportolnak, azoknál a barátok és a pedagógus szerepe, az iskolai sportolás lehetőségeinek megléte vagy éppen a média erősebb jelenléte mutatható ki fontos hatásként.

A sportolási szint (azaz versenyszerű, egyesületi vagy hobbi szint) mint független változó esetében is megvizsgáltuk a sportolást befolyásoló tényezőket (17. táblázat). Azon tanulók esetében, akik egyesületi szinten sportolnak, a szülők szerepe, a hosszú távú gondolkodás, valamint a személyes érdekek jelennek meg. A hobbi sportolókat a testnevelő, az egészségügyi problémák, az ingyenesség vagy éppen az internet hatása befolyásolja. Az iskolai szintű sportolóknál az intézményi sport és a barátokkal együtt való sportolás lehetősége jelenik meg.

**17. táblázat:** A sportolási szint és a sportolást befolyásoló tényezők összefüggés vizsgálata keresztábra elemzéssel N=914

	Mert a szüleim tanácsolták	Mert a tanárain, a testnevelőm vagy az edzőm ajánlotta	Mert a barátaim is sportolnak	Mert az egészségügyi állapotom miatt szükséges	Mert ingyenes (vagy olcsó) szabadidős tevékenység	Mert az iskolában üzhető	Mert a televízióban megtetszett	Mert az interneten megtetszett	Mert nekem megtetszett	Mert hosszútávon gondolkodom, egész életemben szeretnék sportolni	Mert jelenleg a szüleim is sportolnak
Chi-Square	8,263	14,855	5,861	7,553	43,445	98,293	1,670	15,373	103,472	70,768	3,787
Asymp. Sig.	,016	,001	,053	,023	,000	,000	,434	,000	,000	,000	,151
Hobbi	472,6	458,0	457,0	447,0	421,4	445,1	447,6	434,6	472,7	482,9	445,6
Iskolai	484,3	410,6	428,5	429,5	436,0	337,7	454,5	444,4	567,7	545,4	484,9
Egyesületi	424,2	500,8	486,4	488,9	539,2	568,3	471,8	504,9	345,8	354,4	458,1

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságának értékénél csökkenés nem tapasztalható, azonban a nem sportolók esetében okként a mindennapos testnevelés bevezetése is megjelent. A fiúk még mindig többet és rendszeresebben sportolnak, mint a lányok, ugyanakkor az életkor előrehaladtával megfigyelhető csökkenés. Úgy tűnik, hogy település típusa több sportolási lehetőséget biztosít a tanulóknak, az iskolában való sportolás lehetőségét a kisebb településen élők jelölték magasabb arányban. Az is megfigyelhető, hogy a kisebb településtípuson élők-nél a pedagógus szerepe jobban kiemelkedik, mint a nagyobb településen élők-nél. A sportolást befolyásoló tényezőknél az évfolyam emelkedésével a szülői sportolás már egyre kevésbé befolyásolja a tanulók sportolásának rendszerességét, ebben az életkorban a saját akarat és a média szerepe kezd leginkább előtérbe kerülni.

Megállapíthatjuk, hogy az évfolyam emelkedésével csökken a sportolási kedv és a szülői hatás is. Azonban a rendszeresen sportoló és gyermekkorukban is sportoló szülők gyermekeinél a szülői hatás, az egyesületben való sportolás minden évfolyam esetében kiemelkedő eredményeket mutat. A kistépülésen élő, nem sportoló szülők gyermekeinél a pedagógusok szerepe, az ingyenesség és a sportolási lehetőségnek az iskolában történő megvalósítása jelentheti a tanulók testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságának növekedését.

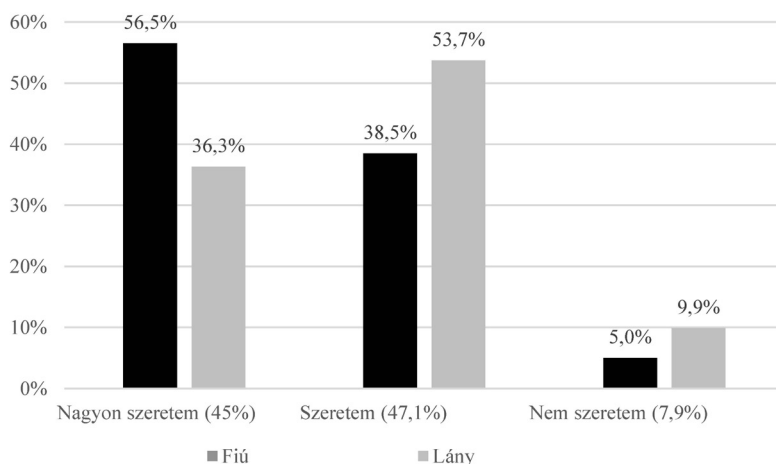
Eredményeink megerősítik Balogh (2015) tanulmányát, hisz a szocializációs tényezők jelentős szerepet játszanak a fizikai aktivitásban, a mozgásban és testedzésben.

## A TESTNEVELÉS ÉS SPORT MŰVELTSÉGI TERÜLETHEZ KAPCSOLÓDÓ ATTITÜD VIZSGÁLATA

A kérdőívben a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó érzéseikről, tapasztalataikról is kérdeztük a tanulókat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy általánosságban mennyire szeretik ezt a tantárgyat, illetve, hogy mennyire tartják fontosnak más tantárgyakhoz viszonyítva. Rákérdeztünk arra is, hogy milyen gyakorisággal van testnevelésórájuk, és szokott-e hiányozni az óra abban az esetben, ha elmarad. A „hol zajlanak a testnevelésórák?” kérdéssel az infrastrukturális feltételekre irányítjuk a figyelmet. Szakirodalmi áttekintésünkben megmutatkozott, hogy a tanulók testnevelésórához fűződő attitűdje kedvező értéket mutatott már az 1969-es vizsgálatokban (Bakonyi 1969) is, és ez az idők folyamán sem mutatott csökkenést (Hamar 2012).

A testnevelés tantárgy kedveltségére vonatkozó kérdésünk eredményei (4. sz. melléklet) is hasonló értéket mutatnak, miszerint a tanulók 45,4 %-a nagyon szereti, 46,9 %-a szereti a testnevelésórákat (29. ábra). A vizsgálat során megállapíthatjuk, hogy szignifikáns eltérések mutatkoznak a nemek és az évfolyam tekintetében a vizsgált minta esetében. A fiúknál nagyobb arányban jelenik meg a testnevelésórákhoz kapcsolódó pozitív attitűd, míg a lányoknál nagyobb arányban vannak azok, akik nem szeretik az órákat (Pearson Chi-Square=0,000).

**29. ábra:** A testnevelésórák kedveltségének megoszlása a nemek arányában (%) N=1061



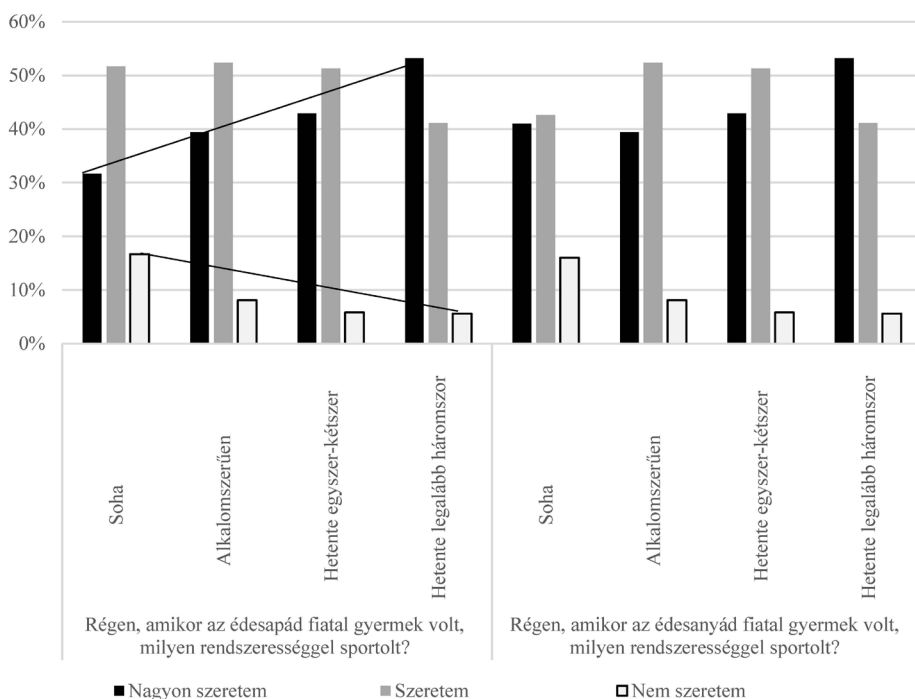
Az előzetes kutatási eredmények (Hamar vizsgálatai) alapján azt vártuk, hogy az évfolyam esetében is különbséget találunk majd, pontosabban, annak emelkedésével lineáris csökkenés lesz megfigyelhető a tantárgy kedveltségével kapcsolatban. Szigorúan monoton csökkenés azonban nem figyelhető meg csak a hetedik évfolyamig,

mert a nyolcadikosok már jobban kedvelik a testnevelésórát, mint a hetedikeseek. Azonban ez az érték még mindig jelentősen kisebb, mint az ötödik vagy hatodik évfolyamos tanulók esetében. Vagyis az a mintánk esetében is elmondható, hogy az életkor előrehaladtával a tantárgyi kedveltség csökken, amely alól a hetedik és nyolcadik évfolyam összehasonlítása mutat csak kivételt.

A tantárgyi kedveltséget a település típus alapján is vizsgáltuk. Az itt kapott keresztábra vizsgálati eredmények nem mutatnak szignifikáns eltérést. Ezáltal megfogalmazható, hogy a tanulók testnevelésórához fűződő attitűdjét az, hogy milyen településen található az iskola, nem befolyásolja. Mint ahogy a szülők iskolai végzettsége és jelenlegi sportolási gyakorisága sem.

Azonban a szülők gyermekkori sportolási gyakorisága esetében már különbségeket találunk (30. ábra). Mindkét szülő esetében kimutatható, hogy azoknál a gyermekeknél, ahol az édesapa vagy az édesanya gyermekkorában rendszeresen sportolt, azok a tanulók a testnevelést magasabb arányban kedvelik.

**30. ábra:** A szülők sportolási szokásai és gyermekük testnevelés tantárgy iránti kedveltségének összefüggése (%)  $N=732$

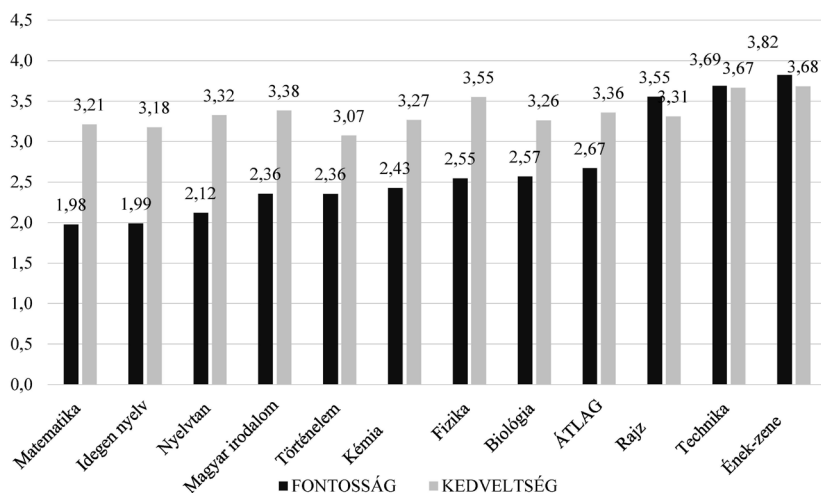


A következő kérdésblokkban azt vizsgáltuk, hogy a többi tantárgyhoz képest a tanulók mennyire kedvelik, illetve mennyire tartják fontosnak a testnevelés tantárgyat (31. ábra). Ennél a kérdésnél minden tantárgy esetében arra kérdeztünk rá, hogy

a testnevelésnél kedveltebbnek vagy fontosabbnak tartják-e az adott tantárgyakat. A tantárgyak kedveltségének és fontosságának<sup>21</sup> vizsgálatakor képeztük az összes tantárgy esetében kapott értékek átlagát (viszonyításainkat is ehhez igazítottuk), amelynél azt találjuk, hogy a gyerekek jobban kedvelik a testnevelésórát (3,36-os átlag), mint amennyire fontosnak tartják azt (2,67-es átlag).

Megfigyelhető, hogy a testnevelés tantárgy fontosságánál csak a készségtárgyak esetében kapunk átlag feletti értéket. Vagyis ezek azok a tantárgyak (rajz, technika, ének-zene), amelyeknél a tanulók fontosabbnak ítélik meg a testnevelést. A tantárgyi kedveltség vizsgálatakor azt láthatjuk, hogy kiemelkedő a testnevelés kedveltsége (átlag = 3,36), minden tantárgy esetében a kedveltség összehasonlításakor a testnevelés tantárgy magasabb értéke jelenik meg. Az átlagérték felett a fizika, a magyar irodalom, a technika és ének-zene tárgyak jelennek meg. Vagyis az egyértelmű, hogy a gyerekek a testnevelés tantárgyat a többi tantárgyhoz viszonyítva jobban kedvelik, mint amennyire fontosnak tartják őket.

**31. ábra:** A testnevelés tantárgy kedveltsége és fontossága más tantárgyakhoz viszonyítva (átlag) N=1153



A tantárgyi attitűdvizsgálathoz tartozik annak az elemzése is, hogy a tanulók hogyan élik meg azt, ha elmarad a testnevelésórájuk (18. táblázat). Ez alapján azt találtuk, hogy 74,3%-uknak hiányzik ez az óra, és ez a fiúk körében magasabb arányban

<sup>21</sup> 0= mindkét tantárgy ugyanolyan fontos vagy ugyanannyira szeretem; ... 5= A testi fontosabb vagy sokkal jobban szeretem.

jelentkezik (82,9%) mint a lányok esetében (70,3%). Indokként legtöbbször azt említették, hogy azért, mert nem szeretik a testnevelésórát (H2.1.f). A lányoknál jellemző még, hogy nem szeretnek átöltözni (82,5%), ügyetlenebbnek ítélik magukat a többiekhez, nem szeretnek megizzadni (88,9%). Kutatásunk megerősíti Kirk előzetes vizsgálatait, melyek szerint az 1970-es évek óta nő azon tanulmányok száma, melyek kiemelik a lányok elégedetlen attitűdjét a testnevelésóra iránt.

Az évfolyamok vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy azok emelkedésével csökken annak az értéke, hogy mennyire sajnálnák a tanulók azt, ha elmarad a testnevelés-órájuk (5.évf: 83%, 8.évf: 73,6%) (H2.1.g). Azok, akik ezt nem sajnálják, a legfőbb okként azt nevezték meg, hogy általában nem szeretik a testnevelésórát. Az évfolyamok között azonban kimutathatóak további különbségek: míg az ötödik és hatodik évfolyamnál az átöltözés mutat problémát, addig a hetedikeselek között a többség „ügyetlenebbnek érzi magát”. A nyolcadikosok már nem szeretnek elfáradni, vagy éppen megizzadni. A szülők iskolai végzettsége és sportolási szokása, valamint az, hogy a tanulók milyen településtípuson élnek, nem mutatott szignifikáns különbséget a testnevelésórát nem hiányolók válaszaiban.

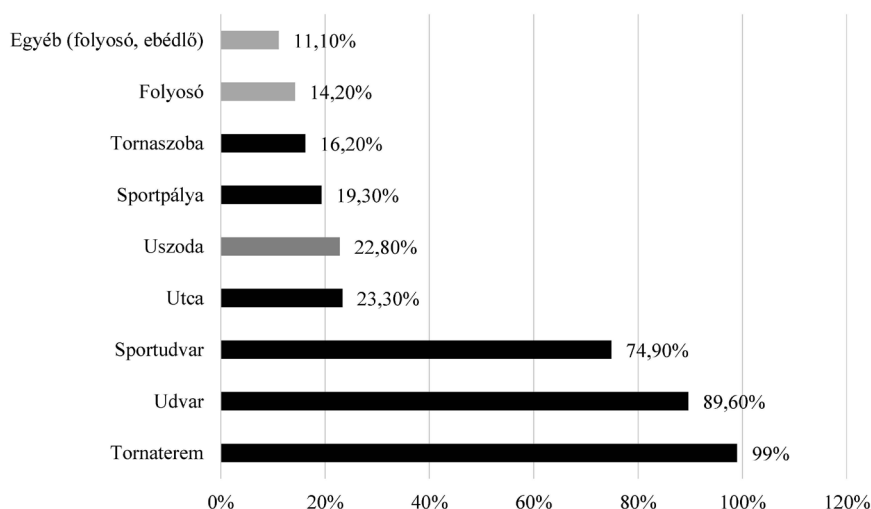
**18. táblázat:** A testnevelésórák elmaradásának okai a nem és évfolyam arányában (%) N=1030

	Nehéz feladatokat csinálunk.	Ügyetlenebb vagyok, mint a többiek.	Nem szeretek átöltözni.	Nem szeretek elfáradni az órán.	Nem szeretek megizzadni.	Nem szeretem, ha osztályozzák a teljesítményemet.	Általában nem szeretem a testnevelés órát.	Nem szeretem a testnevelőt.
5. évfolyam (83%)	5,0%	12,5%	17,5%	12,5%	12,5%	5,0%	25,0%	10,0%
6. évfolyam (74,9%)	16,9%	8,5%	30,5%	3,4%	3,4%	1,7%	28,8%	6,8%
7. évfolyam (73,5%)	3,3%	18,0%	18,0%	6,6%	6,6%	3,3%	26,2%	18,0%
8. évfolyam (73,6%)	3,8%	15,4%	9,6%	13,5%	15,4%	1,9%	34,6%	5,8%
fiú (82,9%)	46,67%	32,14%	17,50%	33,33%	11,11%	33,33%	27,12%	36,36%
lány (70,3%)	53,33%	67,86%	82,50%	66,67%	88,89%	66,67%	72,88%	63,64%

A mintánkra jellemző továbbá, hogy a válaszadók 91%-ának van hetente 5 testnevelésórája. A többiek esetében a heti három óra testnevelésen felül egyesületi sporttal (4%), tömegsporttal (1%) és egyéb sporttevékenységgel (3%) váltják ki a törvény által előírt plusz két órát.

A létesítménybeli feltételekre adott válaszok arra engednek következtetni (32. ábra), hogy az intézmények 99%-ában van tornaterem, azonban a tanulóknak ehhez képest valamivel kisebb aránya, 92%-a nyilatkozta azt, hogy a legtöbbet ott van órájuk. A folyosón, ebédlőben vagy éppen az utcán, parkban megtartott testnevelés-órák száma is 10% feletti értéket mutat, ami a tornatermek túlszűfolttségára enged következtetni, így rámutat Trencsényi (2016) aggodalmára. Megfigyelhető, hogy a megyeszékhelyi (34,4%) és nagyvárosi iskolákban (28,6%) sokkal magasabb arányban fordul elő a folyosói testnevelésóra, mint a községi (3%) vagy éppen a falusi intézményekben (5,1%).

**32 ábra:** A testnevelés órák helyszínei (%) N=1082



## A NEMZETI ALAPTANTERV CÉLJAIHOZ KAPCSOLÓDÓ ÁLLÍTÁSOK VIZSGÁLATA

A második kérdéscsoportban egy saját fejlesztésű 28 állítást tartalmazó kérdéssorban négyfokozatú Likert-skálát használtunk, melyben arra kérdeztünk rá, hogyan ítélik meg saját iskolájukban a tanulók a testnevelésórákat, mennyire igazak rájuk az állítások. Ezek az állítások a mindennapos testnevelés Nemzeti alaptantervben meghatározott célrendszerével vannak összefüggésben. A tanulóknak minden állítás esetében azt kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző a testnevelésóráikra az adott kijelentés. Elvégeztük a skála reliabilitás vizsgálatát (Cronbach- $\alpha$ =0,835), melyből kiderült, hogy kérdőívünknek ez a része megbízhatóan működik. Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen alskálák vannak a kérdőívnek ebben a részében. Az alskálák



kimutatására faktoranalízist végeztünk. A Kaiser–Meyer–Olkin mutató 0,911-es értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető, vagyis joggal kerestünk alskálákat. Az elvégzett faktoranalízis során a változók egyértelműen öt faktorba rendeződtek (19. táblázat), melyeket a következőképpen interpretáltunk:

1. faktor: A testnevelés hatása
2. faktor: A testnevelő személyének a hatása
3. faktor: A testnevelésórakon lévő tevékenység
4. faktor: Nehézségek a testnevelésórakon
5. faktor: Pozitívumok a testnevelésórakon

A szakirodalomra támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak, ez alapján csupán két állítás lóg ki a faktorokból. A faktorcsoportok elnevezéseit a csoportokba tartozó itemek egyértelműen meghatározták. A testnevelés hatását azok az itemek határozzák meg, amelyeknél a gyerekek azt válaszoltak, hogy ügyesednek, megkedvelik a sportközvetítéseket és egészségesebbek is lettek a mindennapos testnevelés bevezetése óta. A testnevelésórák hatásaként kerülnek a káros dolgokat és képesek a kudarcok jobb elviselésére is. A testnevelő személyiségének hatása a rendszeres és helyes táplálkozásra, az egészséges életmódra való figyelemfelhívásokat jelenti. Ezek a célok, a faktoranalízis során kialakult csoportok, illeszkednek a 2012-es Nemzeti alaptantervben és a hozzá kapcsolódó kerettanterv mindennapos testnevelés megvalósítását meghatározó cél- és feladatrendszerekhez (NAT2012). A testnevelőórai attitűdjénél a legalacsonyabb faktorsúlyt az órai anyag megtanításánál tapasztaltunk, amely itemmel kapcsolatos egyetértések értéke is alacsony átlagot mutatott. Vagyis az adott faktorcsoportba egyértelműen beletartozik, azonban a fontossága (hogyan mindenki megtanulja az anyagot) nem elsődleges cél a gyerekeknek. A testnevelésórán megjelenő tevékenységek faktorcsoportjába tartozó itemek pontosan mutatják az óra felépítését, a mindennapos testnevelés megvalósításának változatos lehetőségeit. A itemek közül a mindennapos testnevelés iskolai megvalósításának nehézségeit jelölőek esetében a tantárggyal vagy a testnevelővel szembeni kritika fogalmazódik meg. Ezeknek a itemeknek az átlagértékei, a velük való egyetértések átlagai igen kis arányszámot mutattak, azonban az egymás közti korrelációjuk igen magas. A mindennapos pozitívumaként megjelenő faktorcsoportba pedig a rendszeres játék és a sikeresség érzetének elérése a kudarc esetén is állítások kerültek. Megfigyelhetjük továbbá, hogy a faktorokba való elrendezéseknél azok a kérdések, melyeket a tanulók attitűdjai is meghatároznak, azonos faktorcsoportokba kerültek. Ennek alapján a 2-3-as faktorokba tartozó állítások (pl.: a testnevelő az órán az egészséges életmódról szokatlanul beszélni; többféle sportágat ismerünk meg) az objektivitást mutató, míg az 1-4-5-ös faktorokba (pl.: sokat ügyesedtem; elfáradok; szigorú) sokkal inkább a tanulók

érzései alapján megválaszolandó kérdések kerültek. Ennek alapján azt gondoltuk, hogy a tanulók objektivitását is figyelembe vevő válaszok esetében nem lehet meghatározó a bizonyos háttérváltozók szerinti megkülönböztetés, hisz például a „testnevelésórán többféle sportágat ismerünk meg” állítás megválaszolása nem függhet attól, hogy milyen a tanulók szüleinek iskolai végzettsége. Objektív tény, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének megvalósítási időszakában valóban megismernek-e a tanulók több sportágat vagy sem. Ezek alapján csak az évfolyam és a települések típusa változók esetében vizsgáltuk a válaszokat.

**19. táblázat:** A testneveléssel kapcsolatos kérdőívítél faktoranalízise

Állítások	Faktorok				
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
<b>Sajátérték</b>	<b>3,613</b>	<b>2,679</b>	<b>2,429</b>	<b>2,396</b>	<b>1,840</b>
<b>Variancia (%)</b>	<b>12,902</b>	<b>9,568</b>	<b>8,675</b>	<b>8,556</b>	<b>6,572</b>
<b>Kumulált variancia (%)</b>	<b>12,902</b>	<b>22,470</b>	<b>31,145</b>	<b>39,701</b>	<b>46,273</b>
A testnevelésórák meghozzák a kedvemet ahhoz, hogy iskola után is sportoljak valamit.	0,688				
Sokat ügyesedtem, mert mindennap van testnevelésóránk.	0,610				
A testnevelésórák miatt kedvelem a sportműsorokat, sportközvetítéseket a televízióban, az interneten.	0,704				
A testnevelésórán mindig jó a hangulat.	0,581				
Úgy érzem, a testnevelésórától egészségesebb lehetek.	0,610				
A testnevelésóra megtanít a csapatban való együttműködésre.	0,573				
A testnevelésóra megtanít a kudarc (vereség) elviselésére.	0,528				
A testnevelés miatt kerülöm az olyan káros dolgokat, mint a dohányzás, alkoholfogyasztás.	0,521				
A testnevelő tanártól hallottak miatt odafigyelek a táplálkozásra.		0,526			
A testnevelésórán rendszeresen kapunk értékelést (szóban értékel a tanár, piros pontot ad, érdemjegyet ad stb.).		0,606			
A testnevelésórán saját teljesítőképességemhez mérten értékelnek		0,547			
A testnevelő tanártól sokat hallunk a testedzés, a sportolás fontosságáról.		0,526			

Állítások	Faktorok				
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
<b>Sajátérték</b>	<b>3,613</b>	<b>2,679</b>	<b>2,429</b>	<b>2,396</b>	<b>1,840</b>
<b>Variancia (%)</b>	<b>12,902</b>	<b>9,568</b>	<b>8,675</b>	<b>8,556</b>	<b>6,572</b>
<b>Kumulált variancia (%)</b>	<b>12,902</b>	<b>22,470</b>	<b>31,145</b>	<b>39,701</b>	<b>46,273</b>
A testnevelő tanár az egészséges életmódról is szokott beszélni.		0,720			
A testnevelő tanár azt szeretné, hogy mindenki megtanulja az adott anyagot, ezért mindenkinek segít.		0,353			
A testnevelésórán változatos játékokat játszunk			0,479		
A testnevelésórán többféle sportágat tanulunk.			0,661		
A testnevelésórán csak egyfajta sportágat (pl.: kézilabdázás) gyakorolunk.			0,598		
A testnevelésóra mindig bemelegítés, fő- és levezető részből áll			0,453		
A testnevelésórákon megismerem a különböző sportágak versenyszabályait			0,590		
A testnevelésórán érdekes gimnasztikai gyakorlatokkal melegítünk be.			0,534		
A testnevelésóra végére jól elfáradok.				0,432	
A testnevelésóra miatt fáradt vagyok napközben				0,599	
A testnevelő tanár szigorúbb, mint a többi tanár.				0,702	
A testnevelő tanárnak nagyok az elvárásai				0,707	
A testnevelő tanártól nehéz feladatokat kapunk				0,684	
A testnevelésórán rendszeresen játszunk					0,558
A testnevelésórán az is lehet sikeres, aki más órán rosszabbul teljesít					0,598
Jó kapcsolatom van a testnevelő tanárral					0,377

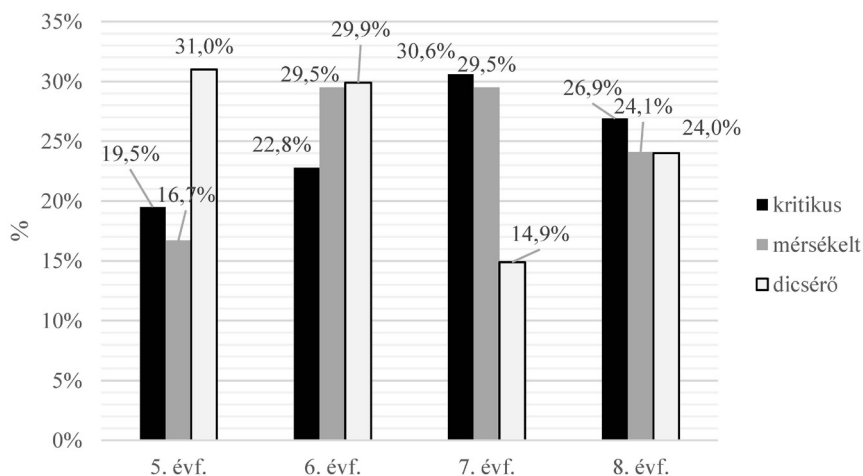
Mielőtt azonban maguknak a faktoroknak az elemzését elvégeznénk, célszerűnek tartottunk a kérdésekre adott válaszok alapján hierarchikus klaszteranalízis vizsgálatot is végezni. Az ennek alapján kialakított csoportok azt határozták meg,

hogya a mintában részt vevők az adott kérdésekkel szemben milyen válaszadói kategóriába tartoznak. Ennek alapján az alábbi csoportokat kaptuk:

1. csoport: kritikus válaszadók csoportja
2. csoport: mérsékelten kritikus válaszadók csoportja
3. csoport: dicsérő válaszadói csoport

A kapott csoportok eloszlását is megvizsgáltuk a nemek, az évfolyam és a településtípus változók alapján is. A nemek vizsgálatánál és a település típusnál nem találtunk különbséget a válaszadók között. Az évfolyam vizsgálatánál azonban megfigyelhetjük, hogy a hetedik évfolyamnál kiemelkedik a kritikus válaszadók száma, illetve hogy az évfolyam emelkedésével a dicsérő válaszadói csoport száma csökken ( $\chi^2 = 31,378$ ,  $p < 0,001$ ) (33. ábra).

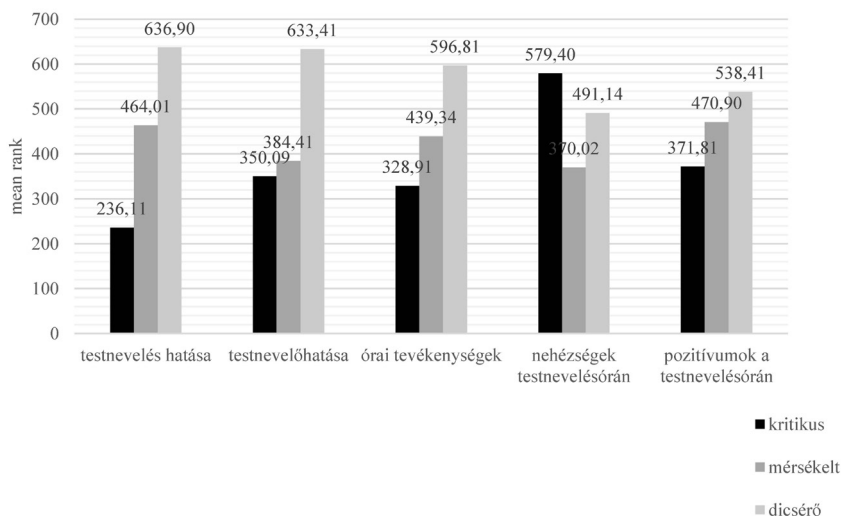
**33. ábra:** A válaszadói kategóriák évfolyam szintű eloszlása (%)  $N=941$



Azt is megvizsgáltuk, hogy a klasztercsoportok és a faktorok között milyen összefüggések mutathatók ki (34. ábra). Vagyis a válaszadói kategóriák mennyiben határozzák meg a faktorokban megjelenő állításokat, azokban milyen eloszlást mutatnak. Az egyértelműen megmutatkozik, hogy a testnevelésórán megjelenő nehézségek esetében a kritikus válaszadók csoportja emelkedik ki, a többi faktor esetében pedig a dicsérő válaszadói csoport. Az is érdekes megállapítás lehet, hogy a testnevelésórán megjelenő nehézségeknél a dicsérő klasztercsoportba tartozó válaszolók, a kategóriának magas értékeket adtak. A kritikus válaszadók legkisebb mértékben a testnevelésóra egészségre gyakorolt hatását érzékelik, holott a megjelenő

pozitív válaszokra, miszerint lehetnek ők is sikeresek a testnevelésórákon, a többi állításhoz viszonyítva magasabb értékeket adtak.

**34. ábra:** A klasztercsoportok faktorokon belüli eloszlása (Mean Rank)  $N=941$



A faktorok vizsgálatánál (5. sz. melléklet) a nemek közti vizsgálat esetében (Mann–Whitney próba) szignifikáns eltérést a 4-es és 5-ös faktor esetében kapunk. Vagyis a lányok a testnevelésórák nehézségeit magasabb értékkel jelölték, mint a fiúk, ugyanakkor a testnevelés óra pozitív hatását a lányok ismerik el jobban ( $F_4$   $\text{mean}_{\text{lány}}=482,28$   $\text{mean}_{\text{fiú}}=441,10$   $p=0,019$  és  $F_5$   $\text{mean}_{\text{lány}}=485,53$   $\text{mean}_{\text{fiú}}=437,4$   $p=0,006$ ).

Az évfolyam szerinti megoszlás vizsgálatakor minden faktor esetében a 7. évfolyam eltérő eredménye mutatható ki (20. táblázat). A testnevelő tanárok szerepét és személyiségének hatását, valamint a testnevelésórán megismerhető tevékenységek sokszínűségét is a legalacsonyabb értékkel jelölték meg. A lelkesedés, a pozitív attitűd lineáris csökkenése minden területen az évfolyam emelkedésével egyértelmű, azonban a 7. évfolyam eredménye kiugró eltérést mutat. Sokkal erősebb értékek jelennek meg az ő esetükben, például kevésbé érzik magukat egészségesnek, nem ügyesnek, illetve nem kerülnek jobban a káros dolgokat. Ez a 7. évfolyamnál jelentkező többletterhelés, tantárgyi ismertség növekedése vagy egyéb pszichológiai tényezők eredménye is lehet, amelynek vizsgálata nem képezi munkánk részét.

**20. táblázat:** A faktorok évfolyam szerinti vizsgálata Kruskal–Wallis teszttel (N=941)

FAKTOROK	Testnevelés	Testnevelő	Tevékenységek	Nehézségek	Pozitívumok
Hányadik évfolyamba jársz?	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Asymp. Sig.	0	0,001	0	0,922	0,041
5. évfolyam	518,43	524,93	568,61	476,13	454,2
6. évfolyam	520,51	474,54	446,51	477,64	483,19
7. évfolyam	391,62	422,57	410,41	466,15	505,59
8. évfolyam	448,92	464,43	467,47	463,52	439,11

A település szerinti vizsgálatnál (21. táblázat) az tűnik ki, hogy a nagyvárosok esetében a testnevelésórán megismerhető tevékenységek kapták a legalacsonyabb értéket. A tanulók a kisebb településeken magasabb átlaggal jelölték, hogy az órákon többféle sporttevékenységet ismernek meg, vagy éppen, hogy változatos órákon vehetnek részt. A testnevelésórákon megjelenő nehézségek (elfáradnak vagy szigorúbb a testnevelő) a kisebb településen élőknel mutatkoznak magasabb egyetértéssel.

**21 táblázat:** A faktorok településtípus szerinti vizsgálata Kruskal–Wallis teszttel (N=647)

FAKTOROK	Testnevelés	Testnevelő	Tevékenységek	Nehézségek	Pozitívumok
Milyen típusú településen élsz?	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Asymp. Sig.	0,424	0,283	0,007	0,000	0,655
Falu	322,56	330,64	343,62	364,56	333,95
Község	329,52	309,98	302,02	343,65	303,54
Kisváros	339,10	314,05	314,70	302,95	330,39
Középváros	295,40	356,07	358,45	273,19	320,28
Nagyváros	312,46	299,54	248,46	298,24	308,00

A szülők sportolási szokásainak vizsgálatánál megállapítottuk, hogy az édesanya jelenlegi és gyermekkori sportolási gyakoriságánál csak a testnevelés hatása faktorba tartozó állításoknál tapasztaltunk eltérést. Vagyis, akiknek az édesanyja rendszeresen sportol vagy sportolt, azoknál a mindennapos testnevelés keretében megjelenő

eredmények (megtanít csapatban dolgozni vagy éppen a kudarc elkerülésére) magasabb értékkel vannak jelen.

## AZ EGÉSZSÉGET MEGHATÁROZÓ MAGATARTÁSI TÉNYEZŐK ÉS A NEMZETI ALAPTANTERVI CÉLOKHOZ KAPCSOLÓDÓ KÉRDÉCSOPORTOKBÓL ALKOTOTT FAKTOROK ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA

Feladatként tekintettünk arra, hogy a tanulók egészségmagatartását meghatározó változókat kialakítsuk, amelyek mentén a Nemzeti alaptantervben megjelenő célok meglétét tudjuk megvizsgálni. Ehhez az életmódjukra vonatkozó kérdések válaszait elemeztük, melyek az egészségtudatosság négy főbb területét érintették: a táplálkozás több aspektusát, az alkoholfogyasztást, a dohányzást és a sportolás gyakoriságát. A chips, a kóla, az édesség, a zöldség, a gyümölcs és a tej fogyasztásának gyakoriságára vonatkozó kérdéscsoportból faktoranalízissel (főkomponens analízis, varimax rotáció) két független faktort különítettünk el: az első a csoki, édesség, kóla fogyasztásának gyakoriságát méri, míg a másik a zöldség, gyümölcs és tej fogyasztását. A különböző alkoholok fogyasztására vonatkozó nyolc válasz mindössze egy főkomponenst különített el, melyet az alkoholfogyasztás fokmérőjének tekintünk.

A fenti három faktorhoz vettük még hozzá a következő változókat: a sportolás gyakorisága, reggelizés hétköznap és hétvégén, cigarettázás, becsült egészségi állapot. E változókat, melyekkel az egészségtudatos magatartást megragadtuk, újabb faktoranalízisnek alávétve (főkomponens analízis, varimax rotáció), három, jól értelmezhető faktort kaptunk az egészséget meghatározó magatartás szerinti változók alapján:

- 1) faktor: Tudatos táplálkozás (gyümölcs, zöldség, tej, reggelizés)
- 2) faktor: Sportolás, a szubjektív egészség (sportolás gyakorisága, szubjektív egészségi állapot megítélése)
- 3) faktor: Rizikó magatartásformák (alkohol, dohányzás, csoki, kóla, édesség)

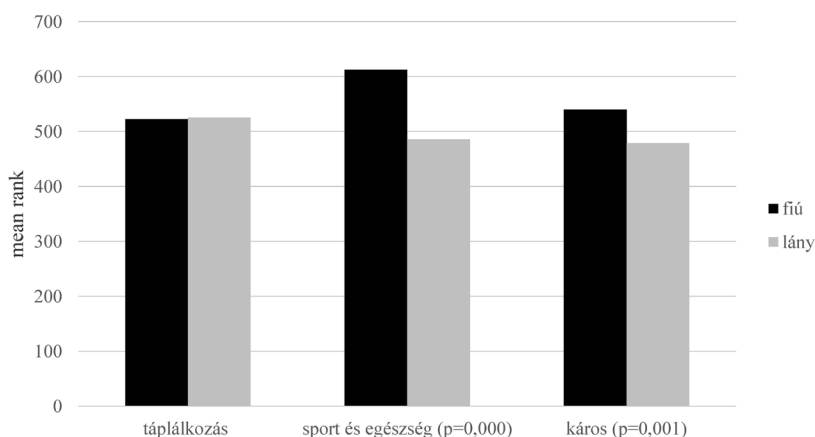
A kialakított faktorok nem, évfolyam és település típus alapján megmutatkozó jellemzőit elemezzük (6. sz. melléklet).

A *tudatosan táplálkozás* nemek közti vizsgálatánál nem mutathatók ki szignifikáns különbségek, vagyis nem mondhatjuk azt, hogy a fiúk és lányok között különbség lenne a tudatos, egészséges táplálkozással kapcsolatban. A *sportolás*, a *szubjektív egészség* faktorban tartozó változók vizsgálatakor a nemek esetében találunk különbséget (35. ábra). A Mann–Whitney próba eredménye alapján (Rang átlag<sub>i</sub>=



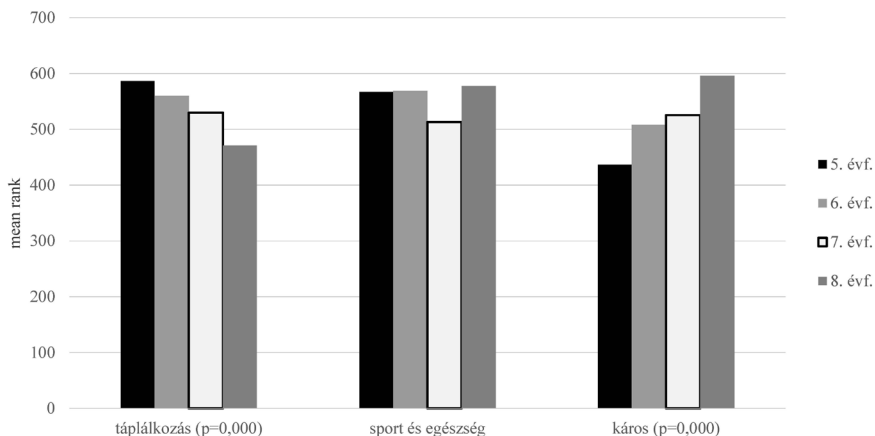
612,3; Rang átlag<sub>1</sub> = 485,82 Mann–Whitney=0,000) kimutathatjuk, hogy a fiúk a sport és egészségtudat változók alapján magasabb értékkel vannak jelen. Úgy gondoljuk, nem meglepő ez az eredmény, hisz már a leíró vizsgálatok kicsit mélyebb elemzése kapcsán is kiderült, hogy a fiúk többet sportolnak, jobban szeretik a sportot, elégedettebbek testképükkel. Az itt kapott eltérés tehát azt is igazolja, hogy a fiúk tudatosabbak a sportolás tekintetében.

**35. ábra:** Az egészségtudatos magatartást meghatározó faktorok nemek szerinti megoszlása (mean rank) N=1047



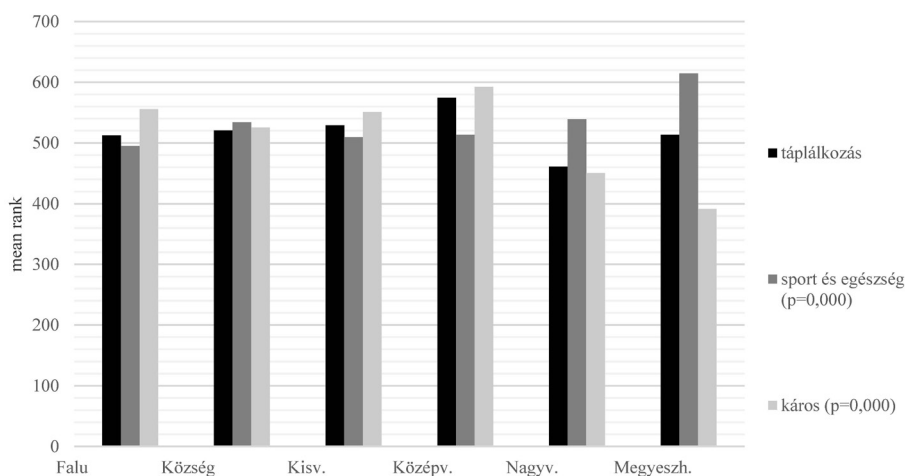
Az évfolyam vizsgálatánál az elvégzett Kruskal–Wallis próba eredménye azt mutatta, hogy az évfolyamok között különbségek vannak. Ennek eredményeképpen kijelenthetjük, hogy minél magasabb évfolyamba jár a tanuló, annál kisebb tudatos táplálkozásra jellemző rangátlag jellemzi (Rang átlag<sub>5évf</sub>=586,83; Rang átlag<sub>6évf</sub>=559,80; Rang átlag<sub>7évf</sub>=529,70; Rang átlag<sub>8évf</sub>=470,60; p= 0,000) (36. ábra). Ráadásul az is megfigyelhető, hogy a rizikó magatartásformák az évfolyam emelkedésével kerülnek jobban előtérbe. Ez összefügghet azzal, hogy az életkor növekedésével párhuzamosan a kortársak egyre erősödő szerepe jelenik meg, az együtt töltött közösségi élmények, bulizások hatása a szerfogyasztás kipróbálásában is megmutatkozik.

**36. ábra:** Az egészségtudatos magatartást meghatározó változók csoportjainak évfolyam szerinti megoszlása (mean rank)  $N=1034$



A település típusának vizsgálata esetében is találunk szignifikáns eltérést (37. ábra): minél nagyobb a település, ahol a tanulók élnek, annál tudatosabbak a sportolás és az egészségmagatartás tekintetében. Ennek magyarázata lehet, hogy nagyobb méretű településeken több sportolási lehetőség kínálkozik.

**37. ábra:** Az egészségtudatos magatartást meghatározó változók csoportjainak település típus szerinti megoszlása (mean rank)  $N=1080$



Vizsgáltuk még a szülők iskolai végzettsége szerinti különbségeket ( $\chi^2=21,475$ ,  $p<0,001$ ) is, mely szerint megfigyelhető, hogy az iskolai végzettség mindkét szülő esetében az első két faktornál mutatott szignifikáns különbséget. A rizikó magatartásformák magasabb értékei, azok megjelenése a kisebb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél van jelen, míg a sport és a tudatos táplálkozás a magasabb végzettségű szülők gyermekeit jellemzi. A szülők jelenlegi és gyermekkori sportolási szokásai, vagyis minél többet sportolnak vagy sportoltak a szülők, annál inkább egészségtudatos a gyermekük. Kerülik a rizikó magatartási formákat, tudatosabban táplálkoznak, illetve fizikai aktivitásuk is magasabb, elégedettebbek egészségükkel, kinézetükkel.

A következő vizsgálati egységünk során a kialakult faktorok segítségével tanulmányoztuk a mindennapos testnevelés NAT 2012-ben meghatározott céljaihoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokat. Ez azt jelenti, hogy kérdőívünk Nemzeti alaptanterv által meghatározott céljai vonatkozó kérdésekből alkotott faktorokat<sup>22</sup> vetjük össze a tanulók egészségmagatartását jellemző (általunk kialakított) csoportokkal<sup>23</sup>. Lineáris regresszióval vizsgáltuk, hogy a kérdéscsoportokból alkotott faktorok mutatnak-e különbséget a tanulók egészségmagatartási szokásainál.

Elsőként azt vizsgáljuk, hogy a rizikó magatartásformák és a tantervi célokból alkotott faktorok között milyen összefüggés mutatható ki. Megállapíthatjuk, hogy a testnevelésóra ( $\beta = -0,179$ ,  $t = -5,418$   $p = 0,000$ ) és a testnevelő hatása ( $\beta = -0,107$ ,  $t = -3,235$   $p = 0,001$ ) negatív korrelációt mutat, vagyis akikre hatást gyakorol a testnevelő tanár vagy a testnevelésóra, azoknál kisebb értékkel vannak jelen a rizikó magatartási szokások. Ez utal H. Ekler és Rétsági (2003) kutatására, miszerint a testnevelőknek jelentős szerep tulajdonítható a sport értékeinek kialakulásában. Ugyanakkor ellentét az azzal az eredménnyel, ami arra mutat, hogy a tanároknak kisebb a befolyásoló ereje (Ács–Borsos–Rétsági 2011). Mint bemutattuk, a célok között megjelenik az is, hogy a testnevelőtől információt kell, hogy kapjanak az egészségtudatos életvitelről, a sport és testedzés fontosságáról. A többi faktor esetében nem találunk értékelhető összefüggést, ugyanakkor az is megállapítható, az órán megjelenő pozitívumok is negatív összefüggésben állnak a rizikó magatartási szokásokkal.

A következő szubjektív egészséget meghatározó változó, a sportolás, egészségtudat vizsgálatánál kiderül, hogy itt is a testnevelés ( $\beta = 0,241$ ,  $t = 7,790$   $p = 0,000$ ) és a testnevelő hatása ( $\beta = 0,127$ ,  $t = 4,101$   $p = 0,000$ ) a kiemelkedő. Továbbá az, hogy az testnevelésórán megjelenő nehézségekkel ( $\beta = -0,168$ ,  $t = -5,428$   $p = 0,000$ ) erős negatív összefüggés mutatható ki. Azok a tanulók, akiknél a testnevelésórán megjelenő nehézségek erőteljesebben vannak jelen, kevésbé aktívak az iskolán

<sup>22</sup> 1. faktor: Testnevelő hatása; 2. faktor: Testnevelő személyének hatása; 3. faktor: Testnevelésórán megjelenő tevékenységek; 4. faktor: Nehézségek a testnevelésórán; 5. faktor: Pozitívumok a testnevelésórán

<sup>23</sup> 1. csoport: Tudatosan táplálkozó; 2. csoport: Sport, egészségtudat; 3. csoport: Káros magatartásformák

kívüli sportolásukat tekintve, illetve egészségi állapotukat is rosszabbnak ítélik meg. Azoknál, akik fizikailag aktívak és elégedettek saját testképükkel, azoknál a testnevelésórai hatások és a testnevelő által közvetített értékek magasabb arányban jelennek meg.

A tudatos táplálkozás faktor vizsgálatakor is megtalálhatóak a testnevelésóra ( $\beta = 0,195$ ,  $t = 6,155$   $p = 0,000$ ) és a testnevelő ( $\beta = 0,181$ ,  $t = 5,721$   $p = 0,000$ ) hatásai. Ugyanakkor itt az órai tevékenységek ( $\beta = 0,140$ ,  $t = 4,425$   $p = 0,000$ ) és a testnevelés során megjelenő nehézségek ( $\beta = -0,070$ ,  $t = -2,206$   $p = 0,028$ ) is összefüggést mutatnak. Vagyis azok, akik tudatosan táplálkoznak, rendszeresen reggeliznek, és több gyümölcsöt fogyasztanak, azok a testnevelésórán megjelenő nehézségeket (elfáradnak, nagy elvárások) kevésbé érzékelik. Azokra, akik elfogadóbbak, és pozitívan élik meg a testnevelésórákat, azokra legnagyobb hatással a pedagógus vagy az órán elvégzendő tevékenységek hatnak, és ők azok, akik tudatosabban táplálkoznak.

A továbbiakban többváltozós modellek segítségével azt vizsgáljuk, hogy mely tényezők befolyásolják a Nemzeti alaptanterv célokhoz kapcsolódó kérdéscsoportokból alkotott faktorok erőteljesebb jelenlétét a tanulók életében. Az összetett modell együttesen vizsgálja azokat a változókat, melyek hatással lehetnek a NAT faktorok jelenlétére, így az egyes változók önálló hatását el tudjuk különíteni. Ennek megfelelően, érvényes választ tudunk adni arra a kérdésre, hogy minden más figyelembe vett szempont szerint azonos helyzetű tanuló véleményét (érzését?) hogyan befolyásolja, ha például magasan iskolázott valamelyik szülő, vagy éppen, hogy nem. Hasonló módon vizsgálható, hogy pl. a különböző egészséget meghatározó magatartási tényezők átlagosnál erőteljesebb jelenléte önállóan milyen hatást gyakorol a NAT faktorokra. Fontos azonban megjegyezni, hogy a modell ok-okozati kapcsolatok megállapítására nem alkalmas, a vizsgált hatás a két tényező közötti statisztikai kapcsolat meglétét és nagyságát mutatja meg.

A logisztikus regressziós modellek eredményeit a 22., a 23., a 24., a 25., és a 26. táblázat mutatja be. A 22. táblázat esetében a függő változó a testnevelés hatásával kapcsolatos állítások csoportja; a 23. táblázat esetében a testnevelő személyének hatásával kapcsolatos állítások csoportját vizsgáljuk, a 24. táblázat a testnevelésórákon lévő tevékenységre vonatkozó vélemények összefüggéseit mutatja; a 25. táblázat függő változója a testnevelésórákon tapasztalható nehézségek csoportja, míg a 26. táblázat esetében ez a testnevelésórákon tapasztalt pozitívumok.

Mind az öt modell esetében a függő változókat „dummy”, azaz kétértékű változóként vizsgáltuk, azaz a pontos kérdésünk a következő volt: mi befolyásolja a NAT faktorok átlagosnál erőteljesebb jelenlétét?

Az eredményekből látszik, hogy több faktor esetében is önálló magyarázó-erővel bírnak a különböző egészséget meghatározó magatartási tényezők faktorjai, míg a 25. és a 26. modellek esetében kevés tényező gyakorol szignifikáns hatást.

Általánosságban igaz, hogy minél inkább szubjektív dimenziókat jelenít meg az adott NAT faktor, a többváltozós modell annál gyengébben képes megragadni az összefüggéseket.

A 22. táblázat alapján elmondhatjuk, hogy a rizikómagatartásformák gyakorlása (mint alkoholfogyasztás, dohányzás) felére csökkenti annak az esélyét, hogy a testnevelésóra átlagosnál erősebb hatást gyakoroljon a tanulókra, míg a sportos/egészséges magatartásformák majdnem megkétszerezik ezt a valószínűséget (pontosan 1,7-szeres lesz a valószínűség az esélyhányados alapján). Ugyan ilyen erős pozitív hatást gyakorol a sportoló édesanya, illetve a pozitív testkép is, hiszen kétszer akkora valószínűséggel lesz a testnevelésóra pozitív élmény azok körében, akik teljes mértékben elfogadják a külsőjüket, míg logikus módon éppen ellentétes hatást ér el az, ha a tanuló jellemzőnek tartja magára azt az állítást, hogy «Néha dühös vagyok a testemre».

**22. táblázat:** A testnevelés átlagosnál erőteljesebb hatásának esélyét befolyásoló tényezők (logisztikus regressziós modell a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 1. faktorának vizsgálatához)

A modellbe bevont változók (referencia-kategóriák)	Esélyhányadosok
<b>Édesanya sportolási gyakorisága (Soha)</b>	
Alkalomszerűen	1,37
Hetente egyszer-kétszer	1,78***
Hetente legalább háromszor	1,02
<b>Édesapa sportolási gyakorisága (Soha)</b>	
Alkalomszerűen	0,74
Hetente egyszer-kétszer	1,02
Hetente legalább háromszor	1,05
<b>Egészséget meghatározó magatartási tényezők 3. csoportja: Rizikó magatartásformák (átlag alatti)</b>	
Átlag feletti rizikó magatartásforma	0,59***
<b>Egészséget meghatározó magatartási tényezők 1. csoportja: Tudatos táplálkozás (átlag alatti)</b>	
Átlag feletti tudatos táplálkozás	1,16
<b>Egészséget meghatározó magatartási tényezők 2. csoportja: Sportolás, egészség (átlag alatti)</b>	
Átlag feletti sportolás, egészségtudatosság	1,74***
<b>„Néha dühös vagyok a testemre” (Egyáltalán nem jellemző)</b>	
Inkább nem jellemző	0,51***
Jellemző is meg nem is	0,85
Inkább jellemző	0,80
Teljes mértékben jellemző	0,67
<b>„Szeretem a külsőmet annak ellenére, hogy nem tökéletes” (Egyáltalán nem jellemző)</b>	
Inkább nem jellemző	1,04

Jellemző is meg nem is	1,71
Inkább jellemző	1,20
Teljes mértékben jellemző	1,95***

**Megjegyzés:** A modell függő változója a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 1. faktorcsoportja, azaz a testnevelés hatása. Ebbe a faktorba a következő állítások tartoznak: „A testnevelésórák meghozták a kedvemet ahhoz, hogy iskola után is sportoljak valamit.”; „Sokat ügyesedtem, mert mindennap van testnevelésóránk.”; „A testnevelésórák miatt kedvelem a sportműsorokat, sportközvetítéseket a televízióban, az interneten.”; „A testnevelésórán mindig jó a hangulat.”; „Úgy érzem, a testnevelés óráktól egészségesebb lehetek.”; „A testnevelésóra megtanít a csapatban való együttműködésre.”; „A testnevelés óra megtanít a kudarc (vereség) elviselésére.”; „A testnevelés miatt kerülöm az olyan káros dolgokat, mint a dohányzás, alkoholfogyasztás.”. A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, melyeknél legalább egy kategóriában szignifikáns hatású esélyhányadost becsültünk. A modell része voltak még a következő változók is: a tanuló neme, évfolyama, édesapja iskolai végzettsége, édesanyja iskolai végzettsége, településtípus, általános szubjektív testkép.

\*\*\* szignifikáns tényezők

A 23. táblázat a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások második csoportját vizsgáljuk, azaz a testnevelő személyes hatását. Azt látjuk, hogy az édesanya iskolai végzettsége valamelyest csökkenti ezt a hatást, míg a településméret esetében a megyeszékhelyen élők majdnem kétszer akkora valószínűséggel érzik a testnevelő személyes hatását (a faluban élőkhez képest), továbbá a következő tényezők is jelentősen erősítik ezt: édesapa sportolási gyakorisága; a tudatos táplálkozás (egészséges ételek/italok, illetve rendszeres reggelizés), valamint az általános elégedettség a saját testképpel kapcsolatban. Azok körében, akiket nyugtalanít a külalakjuk, kisebb eséllyel gyakorol a testnevelő személye erős hatást.

**23. táblázat:** A testnevelő személyének átlagosnál erőteljesebb hatásának esélyét befolyásoló tényezők (logisztikus regressziós modell a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 2. faktorának vizsgálatához)

A modellbe bevont változók (referencia-kategóriák)	Esélyhányadosok
<b>Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (Általános)</b>	
Szakma	0,63
Érettségi	0,42***
Diploma	0,56
<b>Településtípus (Falu)</b>	
Község	1,36
Kisváros	1,17
Középváros	1,23
Nagyváros	2,00
Megyeszékhely	1,78***
<b>Édesapa sportolási gyakorisága (Soha)</b>	
Alkalomszerűen	1,35
Hetente egyszer-kétszer	1,77***
Hetente legalább háromszor	1,81***
<b>Egészséget meghatározó magatartási tényezők 1. csoportja: Tudatos táplálkozás (átlag alatti)</b>	
Átlagos tudatos táplálkozás	1,46***
Átlag feletti tudatos táplálkozás	2,34***
<b>Általános szubjektív testkép (Elégedett)</b>	
Kicsit elégedetlen	1,30
Nagyon elégedetlen	2,08***
<b>„Nyugtalanít a kinézetem” (Nem jellemző)</b>	
Jellemző is meg nem is	0,66***
Jellemző	0,69

**Megjegyzés:** A modell függő változója a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 2. faktorcsoportja, azaz a testnevelő személyének a hatása. Ebbe a faktorba a következő állítások tartoznak: „A testnevelő tanártól hallottak miatt odafigyelek a táplálkozásra.”; „A testnevelésórán rendszeresen kapunk értékelést (szóban értékel a tanár, piros pontot ad, érdemjegyet ad, stb.).”; „A testnevelésórán saját teljesítőképességemhez mérten értékelnek”; „A testnevelő tanártól sokat hallunk a testedzés, a sportolás fontosságáról.”; „A testnevelő tanár az egészséges életmódról is szokott beszélni.”; „A testnevelő tanár azt szeretné, hogy mindenki megtanulja az adott anyagot, ezért mindenkinek segít.”. A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, melyeknél legalább egy kategóriában szignifikáns hatású esélyhányadost becsültünk. A modell része voltak még a következő változók is: a tanuló neme, évfolyama, településtípus, édesanya iskolai végzettsége, édesapja iskolai végzettsége, édesapja sportolási gyakorisága, édesanyja sportolási gyakorisága, család szubjektív anyagi helyzete, egészséggel kapcsolatos magatartásformák (3 faktor külön változóban) és a testképpel kapcsolatos további állítások.



A testnevelésórakon lévő tevékenységgel kapcsolatos állítások (NAT céljaihoz kapcsolódó faktorok 3. csoportja) vizsgálatát a 24. táblázat tartalmazza. Azt láthatjuk, hogy ezek a típusú dimenziók leginkább a 4-5 évfolyam körében releváns, az idősebb évfolyamok körében szignifikánsan kisebb valószínűséggel jelennek meg. Míg az édesanya iskolai végzettsége és a településtípus nagysága csökkenti, addig a tudatos táplálkozás és a sportos, egészséges magatartás valamelyest növeli ezt a dimenziót. Úgy, ahogy a korábbi modellek esetében is, itt is releváns tényező a testkép: az elégedetlen testképpel rendelkezők körében kisebb a testnevelésórakon megjelenő tevékenysége jelentősége.

**24. táblázat:** A testnevelésórakon lévő tevékenység átlagosnál erőteljesebb hatásának esélyét befolyásoló tényezők (logisztikus regressziós modell a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 3. faktorának vizsgálatához)

A modellbe bevont változók (referencia-kategóriák)	Esélyhányadosok
<b>Tanuló évfolyamat (4-5 évfolyam összevonva)</b>	
6. évfolyam	0,34***
7. évfolyam	0,35***
8. évfolyam	0,49***
<b>Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (Általános)</b>	
Szakma	1,62
Érettségi	0,74
Diploma	0,57***
<b>Településtípus (Falu)</b>	
Község	0,62
Kisváros	0,76
Középváros	1,04
Nagyváros	0,45***
Megyeszékhely	0,55***
<b>Egészséget meghatározó magatartási tényezők 1. csoportja: Tudatos táplálkozás (átlag alatti)</b>	
Átlag feletti tudatos táplálkozás	1,48***
<b>Egészséget meghatározó magatartási tényezők 2. csoportja: Sportolás, egészség (átlag alatti)</b>	
Átlag feletti sportolás, egészségtudatosság	1,35***
<b>Általános szubjektív testkép (Elégedett)</b>	
Kicsit elégedetlen	0,71***
Nagyon elégedetlen	0,62

**Megjegyzés:** A modell függő változója a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 3. faktorcsoportja, azaz a testnevelésórakon lévő tevékenység hatása. Ebbe a faktorba a következő állítások tartoznak: „A testnevelésórán változatos játékokat játszunk.”; „A testnevelésórán többféle sportágat tanulunk.”;

„A testnevelés órán csak egyfajta sportágot (pl.: kézilabdázás) gyakorolunk.”; „A testnevelésóra mindig bemelegítés, fő- és levezető részből áll.”; „A testnevelésórán megismerem a különböző sportágak versenyszabályait.”; „A testnevelésórán érdekes gimnasztikai gyakorlatokkal melegítünk be.”. A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, melyeknél legalább egy kategóriában szignifikáns hatású esélyhányados becsültünk. A modell része voltak még a következő változók is: a tanuló neme, évfolyama, településtípus, édesanya iskolai végzettsége, édesapja iskolai végzettsége, édesapja sportolási gyakorisága, édesanyja sportolási gyakorisága, család szubjektív anyagi helyzete, egészséggel kapcsolatos magatartásformák (3 faktor külön változóban) és a testképpel kapcsolatos további állítások.

A 25. és a 26. táblázatok a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások két utolsó csoportjának vizsgálatát jelenítik meg. Mindkét csoport szubjektív és nehezen mérhető állításokat tartalmaz, melyek vizsgálata emiatt, illetve a kis számú szignifikáns hatású esélyhányados miatt inkább csak tájékoztató jellegű. Az órákon tapasztalt nehézségeket az apa sportolási gyakorisága növeli, míg a saját külső szeretete csökkenti ezt (25 táblázat). Az órákon tapasztalt pozitív hatások a család szubjektív anyagi helyzete emelkedésénél (a „nagyon nehezen boldogulunk” és a „nehezen boldogulunk” különbségeként) emelkedik (26. táblázat).

**25. táblázat:** A testnevelésórán lévő nehézségek átlagosnál erőteljesebb hatásának esélyét befolyásoló tényezők (logisztikus regressziós modell a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 4. faktorának vizsgálatához)

A modellbe bevont változók (referencia-kategóriák)	Esélyhányadosok
<b>Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (Általános)</b>	
Szakma	0,90
Érettségi	0,52***
Diploma	0,63
<b>Édesapa sportolási gyakorisága (Soha)</b>	
Alkalomszerűen	0,90
Hetente egyszer-kétszer	1,77***
Hetente legalább háromszor	0,98
<b>„Szeretem a külsőmet annak ellenére, hogy nem tökéletes” (Egyáltalán nem jellemző)</b>	
Jellemző is meg nem is	0,98
Jellemző	0,59***

**Megjegyzés:** A modell függő változója a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 4. faktorcsoportja, azaz a testnevelésórán tapasztalt nehézségek hatása. Ebben a faktorban a következő állítások tartoznak: „A testnevelés óra végére jól elfáradok.”; „A testnevelésóra miatt fáradt vagyok napközben.”; „A testnevelő tanár szigorúbb, mint a többi tanár.”; „A testnevelő tanárnak nagyok az elvárásai”. A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, melyeknél legalább egy kategóriában szignifikáns hatású esélyhányados becsültünk. A modell része voltak még a következő változók is: a tanuló neme, évfolyama, településtípus, édesanya iskolai végzettsége, édesapja iskolai végzettsége, édesapja sportolási gyakorisága, édesanyja sportolási gyakorisága, család szubjektív anyagi helyzete, egészséggel kapcsolatos magatartásformák (3

faktor külön változóban) és a testképpel kapcsolatos további állítások.

**26. táblázat:** *A testnevelésórakon lévő pozitívumok átlagosnál erőteljesebb hatásának esélyét befolyásoló tényezők (logisztikus regressziós modell a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 5. faktorának vizsgálatához)*

A modellbe bevont változók (referencia-kategóriák)	Esélyhányadosok
<b>Szubjektív anyagi helyzet (nagyon nehezen boldogulunk)</b>	
Nehezen tudunk megélni	5,32***
Átlagos színvonalon élünk	2,28
Az átlagnál jobban élünk	2,13
Nagyon jól élünk, majdnem mindent megengedhetünk magunknak	2,29
<b>Égészséget meghatározó magatartási tényezők 2. csoportja: Sportolás, egészség (átlag alatti)</b>	
Átlagosan sportos, egészséges	0,66***
Átlag feletti sportos, egészséges	0,76

**Megjegyzés:** A modell függő változója a NAT céljaihoz kapcsolódó állítások 5. faktorcsoportja, azaz a testnevelésórakon tapasztalt pozitívumok hatása. Ebbe a faktorba a következő állítások tartoznak: „A testnevelő tanártól nehéz feladatokat kapunk.”; „A testnevelésórán rendszeresen játszunk.”; „A testnevelésórán az is lehet sikeres, aki más órán rosszabbul teljesít.”; „Jó kapcsolatom van a testnevelő tanárral.”. A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, melyeknél legalább egy kategóriában szignifikáns hatású esélyhányadost becsültünk. A modell része voltak még a következő változók is: a tanuló neme, évfolyama, településtípus, édesanya iskolai végzettsége, édesapja iskolai végzettsége, édesapja sportolási gyakorisága, édesanyja sportolási gyakorisága, család szubjektív anyagi helyzete, egészséggel kapcsolatos magatartásformák (3 faktor külön változóban) és a testképpel kapcsolatos további állítások.

## AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI SZOKÁSOKHOZ KAPCSOLÓDÓ HIPOTÉZISEKRE KAPOTT EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### H1 – Az egészségi állapot

Első hipotézisünk az egészségi állapot felmérésére irányult.

*„Feltételezzük, hogy a fiúknak, a 7-8. osztályos és a nagyobb településen élő tanulóknak, valamint a testnevelés tantárgyat jobban kedvelőknek átlagosan jobb az egészségi állapotuk, mint általában a lányoknak, az alacsonyabb évfolyamos fiúknak-lányoknak, illetve a kisebb településen élő tanulóknak, valamint azoknak, akik nem kedvelik a testnevelést.”*

**Részben megerősítést nyert:** A fiúk magasabb arányban jellemzik magukat kitűnő egészségi állapotúnak a lányokkal szemben. Ez megerősíti a 2011-es országos

felmérés eredményeit is. Az évfolyam szerinti megoszlás vizsgálatakor, ellentétben korábbi elemzésekkel, nem találtunk jelentős eltérést. Ugyanakkor a településtípus szerint szignifikánsak az adataink, hisz a faluban és községben élők egészségének megítélése különbözik a kis-közép és nagyvárosi, illetve a megyeszékhelyen lakóképtől. Azok a tanulók, akik nagyon szeretik a testnevelésórákat, az egészségüket 89%-ban jónak vagy kitűnőnek értékelik. A lányokra jellemző inkább az egészségügyi problémák megjelenése, ez alátámasztja a 2016-os felmérést is. Évfolyam szerinti vizsgálatok esetében is találtunk kiugró értékeket az ingerlékenység, az idegesség, és az elalvási nehézség esetében. Az emocionális problémák gyakoriságánál a települések típusa is jelez eltéréseket, a kedvetlenség leginkább a faluban élőket jellemzi. Korábbi kutatások rámutatnak a túlsúlyosság és az alultápláltság problémájára. Ezen vizsgálatoknál egyértelmű a lányok elégedetlensége, a fiúk jobban szeretik a testüket. Az évfolyam emelkedésével a kinézetre vonatkozó elégedettség vélemény aránya csökken, a nyugtalanság pedig növekszik.

## H2 – Rizikó magatartási szokások

Második hipotézisünk a káros egészségmagatartási (dohányzás, alkoholfogyasztás) vizsgálta.

*„Feltételezzük, hogy fiú tanulóknál nagyobb arányban figyelhetők meg a rizikó magatartási szokások (alkohol, dohányzás) és az egészségtelen táplálkozás, mint a lányoknál. Azt is feltételezzük, hogy az évfolyam emelkedésével mindkét nemnél a rizikómagatartás emelkedését tapasztaljuk, ugyanakkor a rendszeresen (min. heti 2 alkalom) sportoló tanulóknál hasonló magatartási szokásokkal kisebb mértékben találkozunk.”*

**Megerősítést nyert:** A fiúknál mind a dohányzás, mind pedig az alkoholfogyasztás esetében magasabb eredményeket, szignifikáns különbségeket kaptunk a lányokkal szemben. Ettől függetlenül összességében kedvezőbb képet festenek adataink a 2010-es és 2014-es hazai adatokkal, sőt, a 2015-ös európai tendenciával szemben is. A lerészegedés az évfolyam emelkedésével egyenes arányban emelkedik, ami összhangban van Arnold 2014-es elemzésével. A falu és a kisváros nagyobb értéket mutat településtípusok esetében. Korcsoportunknál nem mutathatók ki a versenyszerű sportolók magasabb dohányzási vagy alkoholfogyasztási szokásai. Sőt, a rendszeres fizikai aktivitás jó hatással van az alkoholfogyasztás visszaszorítására. Tehát a tanórai keretben és azon kívül végzett mozgásos cselekvések által generált rendszeres fizikai aktivitás egészségvédő hatást gyakorol (Kovács 2014a).

### H3 – Szabadidő eltöltési szokások

Harmadik hipotézisünk a szabadidő eltöltési szokásokkal foglalkozott.

*„Feltételezzük, hogy a vizsgált korosztály elsődleges szabadidős tevékenysége a képernyőhasználat, ami nemek tekintetében nem tér el lényegesen, és az évfolyam emelkedésével sem csökken, továbbá, hogy a tanulók passzív szabadidő eltöltése magasabb értéket mutat az aktívan eltöltött szabadidő tevékenységeknél.”*

**Megerősítést nyert:** Kimutattuk, hogy összességében magas médiafogyasztási arányokat kaptunk, ami számos más vizsgálat eredményét megerősíti (IPSOS 2012). A televíziózás és az internethasználat is kiemelkedik, elsősorban a hétvége tekintetében.

Ugyanakkor a nemek között nincsenek jelentős különbségek feltételezésünkkel ellentétben. De az évfolyam esetében már megfigyelhető a médiával eltöltött idő növekedése. Az is igazolást nyert, hogy a tanulók szabadidejükben az ülő életmódot „előnyben” részesítik a mozgással szemben.

### H4 – Sportolási szokások

Negyedik hipotézisünk a sportolási szokásokat vette górcső alá. A magyar lakosság rendszeres fizikai aktivitása a nemzetközi kitekintéseket figyelembe véve elmarad az európai átlagtól, bár a tendenciák valamelyest javultak. Jónéhány országról elmondható, hogy az egyik legjelentősebb népbetegség rizikófaktor a rendszeres fizikai aktivitás hiánya (Váلكová–Durjonic 2014).

*„Feltételezzük, hogy a fiúk körében nagyobb arányban találunk rendszeresen sportolókat, de az évfolyam emelkedésével náluk is csökken a rendszeres testedzés gyakorisága. Feltételezzük továbbá, hogy a tanulók rendszeres testedzési aktivitása összefüggést mutat szüleik iskolai végzettségével, jelenkori és gyermekkori sportolási szokásaival.”*

**Részben megerősítést nyert:** Igazoltunk más kutatásokat is, a fiúk szignifikánsan többet sportolnak rendszeresen, mint a lányok. Kirk (2003) szerint a nemi különbségek a sportban jól példázzák a társadalomban fennálló különbségeket is. Feltételezésünkkel és más vizsgálatokkal ellentétben a rendszeres fizikai aktivitást végzők aránya nem változik jelentős mértékben az évfolyam emelkedésével (Hamar kutatásai, Ács–Borsos–Rétsági 2011). A szülőknek komoly hatása van gyermekük sportolási gyakoriságára, hisz jelenlegi és korábbi sportolási gyakoriságuk és a településtípus mérete is befolyásolja a fizikai aktivitás mennyiségét.

## A NEMZETI ALAPTANTERV 2012 TESTNEVELÉS ÉS SPORT MŰVELTSÉGTERÜLET CÉLJAIVAL ÖSSZEFÜGGŐ HIPOTÉZISEKRE KAPOTT EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### H5–Testnevelés attitűd

*„Feltételezzük, hogy a tanulók általában kedvelik a testnevelés tantárgyat, de az évfolyam emelkedésével a testnevelést kedvelők aránya csökken. Feltételezzük azt is, hogy a fiúk, a magasabban kvalifikált és sportoló szülők gyerekei, valamint a nagyobb településtípusú iskolákba járó diákok jobban kedvelik a testnevelés tantárgyat, mint a kisebb településtípuson élők.”*

**Részben megerősítést nyert:** Igazoltuk, hogy a fiúknál lényegesen magasabb értékkel jelenik meg a testnevelés kedveltsége a lányokkal szemben. Továbbá azt is, hogy a tantárgyi kedveltség csökken az életkor előrehaladtával. Azonban nem nyert igazolást, hogy a nagyobb településtípusú iskolákba járó diákok jobban kedvelik a testnevelés tantárgyat, mint a kisebb településtípusra járók. A szülők iskolai végzettsége és jelenlegi, illetve korábbi sportolási gyakorisága is jelentős hatással van a tanulók testneveléshez fűződő viszonyára.

### H 6 – A Nemzeti alaptanterv céljaihoz kapcsolódó állítások vizsgálata

**H6a** *„Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított csoportok esetében a megkérdezettek többsége pozitívan nyilatkozik a testnevelés tantárgyról, ugyanakkor a nemek között szignifikáns különbséget várunk e tekintetben a fiúk javára.”*

**Megerősítést nyert:** a megkérdezettek többségének véleménye pozitív a tantárgy iránt, azonban nemek tekintetében szignifikánsak a különbségek a fiúk javára, ez az előzőek tekintetében (miszerint a fiúk többet sportolnak, mint a lányok) nem meglepő eredmény.

**H6b** *„Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított változócsoporthoz tartozók esetében a magasabb évfolyamokra járók és a kisebb településen élők körében csökken a tanulók pozitív véleménye a tantárgyról.”*

**Megerősítést nyert:** *hipotézisünk részben igazolódott be a 7. évfolyam kiugró eredménye miatt. Ugyanakkor a nagyobb településen tanuló diákok kedvezőbbnek ítélik meg a testnevelésórákat.*

Az összegzésben az is célunk, hogy az empirikus kutatás eredményeinek, tapasztalatainak hasznosíthatóságát, a kutatás továbbfejlesztésének irányait is bemutassuk (ahogyan erre a kutatás céljai fejezetben utaltunk).





## 8. ÖSSZEGZÉS

Könyvünk első része a kutatás elméleti kereteinek bemutatását tartalmazza, melyet a továbbiakban az erre épülő reprezentatív vizsgálat egészít ki. Magyarországon a 2011-ben életbe lépett köznevelési törvény, valamint az erre épülő Nemzeti alaptanterv 2012-es változata alapvetően új helyzetet teremtett a Testnevelés és sport műveltségi területen is. A mindennapos testnevelés 2012-es bevezetése, illetve az új alaptantervi koncepció megjelenése egybeestek kutatómunkánk megkezdésével, melyhez elméleti keretként az implementációkutatásokat választottuk. Ebben a nemzetközi szakirodalmat tekintve kiemelten Fullan, hazai viszonylatban pedig a Halász–Fazekas szerzőpáros munkásságára támaszkodtunk.

*„A tanulók véleményének nagy jelentősége van az oktatás sikerében”* – hivatkoztunk Fullanra, s ez kutatásunk kulcsmondata is lehetne, hisz a tanulók szemüvegén keresztül vizsgáltuk az implementációs folyamatot, kutattuk a testnevelés oktatása terén néhány vizsgálható kérdéskörben bekövetkezett változást.

Vizsgálatunk a keleti régióra, az Észak-Alföldre terjedt ki, ahol Magyarország legtöbb halmozottan hátrányos kistérsége található. Ennek tudható be, hogy célcsoportunk (10–14 éves iskolai tanulókat vizsgáltunk) a leghátrányosabb helyzetű gyermekek köréből került ki.

A könyvben bemutatott kutatások azt igazolják, hogy e korcsoport életében a sportos életmód még jelen van, azonban ez az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken, a felnőtt lakosság életéből pedig már lényegében eltűnik. A magyar lakosság rendszeres fizikai aktivitása a nemzetközi kitekintéseket figyelembe véve elmarad az európai átlagtól, bár a tendenciák valamelyest javultak. Így tehát csökkentenünk kell a kulturális késést, mely egyben a teljesebb életet élő és egészségesebb ember koncepciójára neveli valamennyi generációnkat.

Több nézőpontú definícióként ismertettük a testnevelés fogalmát. A magyar testnevelés joggal büszke tradícióira, értékeire, azonban lépést kell tartania azokkal a modern kori kihívásokkal, melyek a köznevelés és így a testnevelés megújítását teszik szükségessé. Megállapítottuk, hogy a műveltségtartalom sajátosságain túl a testnevelés tantárgynak, mint primer prevenciós eszköznek az iskolai éveken túlmutató, kiemelkedő szerepe van az életmód alakításában. Az iskolai testnevelés olyan értékkel rendelkezik, amelyben minden tanulónak részesülnie kell adottságaitól, képességeitől, valamint szociokulturális körülményeitől függetlenül (Rétsági 2015a).

A releváns szakirodalom áttekintése azt bizonyítja, hogy a testnevelésórán elsajátított ismeretek, pszicho-motoros jártasságok, készségek, valamint élmények és tapasztalatok kiegészülve a családban, más tanórákon, illetve a szabadidőben szerzett sportolással kapcsolatos benyomásokkal alapozzák meg az életmódba beépülő szokásokat. Ebben a tanulási, illetve szocializációs folyamatban a testnevelés kiemelt szerepet játszik. A köznevelési törvény, az alaptanterv és a helyi tartalmi szabályozók a műveltségi terület szerepének hatékony és célszerű betöltéséhez megfelelő alapot biztosítanak. A testnevelés kiemelkedő jelentőséggel bír a tanulók egészséges növekedésében, érésében és egészségtudatos magatartásuk megalapozásában. Ráadásul pozitívan befolyásolja az életmód egészét, az említett táplálkozást, és segít a tárgyalt egészségkárosító szerek elleni tevékenységben. A testnevelés és sport közvetlen hatásaira építve megteremtődnek a testi-lelki-szociális egészség, az egészség-magatartás alapvető feltételei (Rétsági 2015a).

A magyar iskolai testnevelést majd százötven éves fejlődése során számos nemzetközi hatás érte, amelyek meghatározták elméleti és módszertani alapjait. A 19. század második felétől a 20. század első feléig a német, svéd és dán tornairányzat testgyakorlati tartalmai hatottak, ezt követően az angolszász labdás játékok és sportágak térhódítása következett, melyek részei lettek a magyar testnevelés hagyományainak. A 20. század közepétől elsősorban angol, német és orosz nyelvterületekről érkeztek szaktudományos eredmények, teóriák, s ezek módszertani következményei szerves részét jelentik a hazai oktatásban alkalmazott testnevelés és sport témájú tankönyvek szakirodalmi alapjainak. A nemzetközi szaktudományos eredmények, a széleskörűen alkalmazott testnevelés-elméleti megközelítések, módszertani és oktatási stratégiák, valamint tantervi modellek a magyar testnevelési tradíciókra építve továbbfejlődési lehetőséget kínálnak. A rendszerváltás és a határok megnyitása után a személyes nemzetközi tapasztalatok lehetősége kiszélesedett, az internet elterjedése pedig könnyebben, gyorsabban és azonnal hozzáférhetővé tette a világban fellelhető óriási mennyiségű online információ igen jelentős részét, így a testneveléssel kapcsolatos tudományos kutatások és szakmai újítások dokumentációit is (Csányi – Révész 2015).

A szakirodalomra támaszkodva igazoltuk, hogy a sport megszerettetését minél hamarabb, kisiskolás korban kell elkezdeni. A sport, a testnevelés által meghatározott célok és feladatok a szociális tanulás fontos összetevői. A különböző színtereken megvalósuló testnevelés keretében olyan személyiségfejlesztő tevékenységet lehet és kellene megvalósítani, hogy a tanulóknak létszükségletükké váljon a rendszeres fizikai aktivitás, és ezt a szükségletet minél hosszabb ideig megőrizték. Kutatásunk fontosságát húzza alá az a tény, hogy a jövő generáció egészségi állapota az ország gazdasági és pénzügyi működése, versenyképessége szempontjából is komoly jelentőséggel bír. Ehhez járulhat hozzá kitűzött céljaival a mindennapos testnevelés is. Megállapítható továbbá, hogy a testnevelés tantárgy minden európai országban

kötelező tantárgy. Ugyanakkor az is tény, hogy a „sportos” országokban a ráfordított idő aránya a tanítási órák számához viszonyítva nem olyan magas, de ezt a tanórán kívüli sportolási lehetőségek megteremtésével kompenzálják. A kötelező óraszámot tekintve Magyarország európai viszonylatban már a mindennapos testnevelés bevezetése előtt is az élen járt. A mindennapos testneveléssel kapcsolatos fenntartásokat „csupán” az infrastrukturális feltételek hiánya generálja. Ezért megoszlanak a vélemények a rendszer sikerességéről. Azonban tény, a mindennapos testnevelés bevezetése megemelte a tantárgy rangját (Hamar 2016).

Munkánk újszerűségét támasztja alá, hogy aktuális, az egész társadalmat érintő témával foglalkozik – az implementációs kutatások és a szocializációs szinterek elméleti keretével kidolgozva –, a 10-14 évesek egészségmagatartásának jellemzőire fókuszálva. Újszerűnek tekinthető vizsgálatunk a tekintetben is, hogy eddig kevésbé volt kutatott az észak-alföldi régió három megyéje, ami esetünkben a felső tagozatos tanulókat öleli fel.

Az elméleti fejezetek pozitívuma, hogy gazdag hivatkozásokat tartalmaz a téma hazai és nemzetközi „nagy mestereinek” elméleteivel, kutatásaival, azok több oldalról történő jellemzésével. Az eredményeket ütköztettük, több szemszögből mutattuk be, így kellően megalapoztuk empirikus kutatásunkat is.

Empirikus munkánkban az adatokat gyakoriságvizsgálatokkal, kereszttábla-elemzéssel, klaszteranalízissel, faktoranalízissel, regresszió elemzéssel elemeztük három kérdéscsoport mentén.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a testnevelésórák kedveltsége együtt mozog az egészség fontosságáról alkotott nézetekkel. A fiúk magasabb arányban jellemzik magukat kitűnő egészségi állapotúnak a lányokkal szemben. Akik nagyobb településen élnek, jobb egészségi állapotúnak ítélik meg magukat. Minél nagyobb a település, annál jobb egészségi állapotról számoltak be az ott élő tanulók.

Az egészségi állapot leggyakoribb problémájaként az idegesség, fáradékonyság jelentkezik körükben, ugyanakkor a lányok minden területen jelentősebb problémákat tapasztalnak állapotukról. Az évfolyam emelkedésével mindkét nem esetében nő ezeknek a problémáknak az előfordulási gyakorisága. Megállapítható, a fiúk elégedettebbek magukkal, jobban elfogadják külső megjelenésüket. Rávilágítottunk arra is, hogy akik egészségesebbnek gondolják magukat, azok a kinézetükkel is elégedettebbek. A tanulók a rizikó egészségmagatartási tényezők tekintetében a dohányzást illetően jól állnak, és a nemek valamint az évfolyamok között nincs jelentős eltérés, tehát a dohányzók aránya összességében nem túl magas a korábbi országos kutatásokhoz képest. Más a helyzet az egészségtelen italok fogyasztása terén. A fiúk több energiatartalmú isznak, ráadásul ez, csakúgy, mint az alkoholfogyasztás, az évfolyam emelkedésével növekszik. Az egészségvédő magatartási tényezők közül a reggelizésre vonatkozóan hétvégén magas, hétköznap igen alacsony értékeket kaptunk. A minta kevesebb, mint fele reggelizik naponta, és aggodalomra ad okot az is, hogy

a gyümölcs- és zöldségfogyasztás is egyre kevesebb az életkor emelkedésével. Az általunk kapott eredményeket nézve elmaradunk nemzetközi kitekintésben is.

Ráadásul a szabadidő eltöltésüket nagymértékben a média alakítja, kiemelten hétvégeken. A képernyőhasználat olyan magas adatokról árulkodik kutatásunkban is (mindkét nem esetében), melyről azt feltételezhetjük, hogy ki kellene használni a sportos életmód népszerűsítésére az autonóm tanuláson keresztül, mivel a médiában közölt információk révén elősegíthető a helyes énkép kialakítása, így a fiatalok mindennapi életének természetes része lehet az egészségtudatos életmód. (Ennek vizsgálata egy másik, jövőbeli irány lehet.)

Fontos eredménynek tulajdonítjuk a rendszeres fizikai aktivitást, mint védőfaktort a korcsoport körében, hisz magas a rendszeresen iskolán kívüli sportolók aránya, s ez akkor is figyelemre méltó, ha legtöbbször hobbi tevékenységként űzik azt. Befolyásoló tényezőként a településtípus nagysága, a szülői szerep emelkedik ki. A nemek szerinti különbségeket vizsgálva válik világossá, hogy a fiúknál bár a média hatása megjelenik, ugyanakkor az is fontos tényező, hogy az iskolában ingyen sportolhatnak délutánonként, ami utalhat a térség hátrányos helyzetére is. Felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy a sportolás terén a lányok komoly lépéshátrányban vannak a fiúkhoz képest. Más kutatásokkal ellentétben pozitív eredménynek és változásnak tulajdonítjuk, hogy a sportolási kedv az évfolyam növekedésével sem csökken jelentős mértékben.

A mintánkban szereplő tanulók 91%-ának van heti öt testnevelésórája. Eredményeink szerint a tanulók jelentős része kedveli a testnevelés tantárgyat, és hiányzik, ha elmarad. A testnevelés a fiúk körében népszerűbb (a lányok nem szeretnek átöltözni, megizzadni), ugyanakkor ez – megegyezően a legtöbb vizsgálattal – az évfolyam emelkedésével csökken.

A szülők gyermekkorukban végzett sportolási gyakorisága összefüggést mutat a tantárgy tanulói kedveltségével. A tantárgyak fontossági rangsorában a tanulók más tárgyakhoz viszonyítva egyértelműen besorolják a testnevelést a készségtárgyak elé, az elméleti tárgyak mögé.

Az infrastrukturális feltételeket csak részben érintettük, ugyanakkor világosan látszik, hogy a vizsgált területünkön jellemző a tornatermek hiányossága.

A mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményeképpen (ahol a NAT-ban meghatározott célokat vizsgáltuk) a nemek tekintetében tapasztaltunk különbségeket. A fiúknál a tanórán kívüli eredmények, a fizikai aktivitás iránti elköteleződés, míg a lányoknál a tanórán kívüli kevesebb sportolás és a fáradékony-ság jelenik meg. Ugyanakkor a mindennapos testnevelés jótékony hatásait általánosan elismerik. Megállapítható, hogy vizsgálatunkban a testnevelők szerepe kiemelten jelenik meg, a pedagógusok intézményi szerephordozó funkciója kimutatható a vizsgált intézményekben.

Kimutattuk, hogy a fiúk tudatosabbak a rendszeres fizikai aktivitást illetően, mint a lányok. Az évfolyam emelkedésével csökken a tudatos táplálkozás, jobban előtérbe

kerülnek a rizikó magatartásformák. Minél nagyobb településen él a tanuló, annál inkább jellemző rá az egészségtudatos gondolkodás. A szülői szerepnek kiemelt jelentősége van, hisz minél többet sportolnak vagy sportoltak a szülők, annál egészségtudatosabbak a gyermekeik, kerülnek a káros egészségmagatartási formákat, továbbá tudatosabban táplálkoznak, illetve fizikai aktivitásuk is magasabb, elégedettebbek önmaguk egészségével, kinézetével.

Az oktatási környezetnek a fontossága itt is kiemelten jelenik meg, mert akikre hatást gyakorol a testnevelő tanár vagy a testnevelésóra, azoknál kisebb értékkel vannak jelen a rizikó magatartási szokások.

Azok a tanulók, akiknél a testnevelésórán megjelenő nehézségek magasabb értékkel vannak jelen, azok kevésbé aktívak az iskolán kívüli sportolásukat tekintve, illetve egészségi állapotukat is rosszabbnak ítélik meg. Azoknál, akik fizikailag aktívabbak és elégedettek saját testképükkel, azoknál a testnevelésóri hatások és a testnevelő által közvetített értékek magasabb arányban jelennek meg. Vagyis azok, akik tudatosan táplálkoznak, rendszeresen reggeliznek, több gyümölcsöt fogyasztanak, azok a testnevelésórán megjelenő nehézségeket (fáradtság, nagy elvárások) kevésbé érzékelik.

Összességében, a tanulók állítására támaszkodva a testnevelés iránti attitűdök pozitív összefüggéseiről számolhatunk be. Ezt nem tekinthetjük a mindennapos testnevelés bevezetés eredményének, hisz nem hatásfelmérést (további kutatási irányunk longitudinális vizsgálat lesz), nem változást vizsgáltunk (nincs viszonyítási alapunk!), hanem a változások utáni „állapotfelmérést” mutattunk be, a tantárgyat vizsgáltuk. Kutatásunk alapján azt mondhatjuk, hogy a mindennapos testnevelésben (céljainak vizsgálata után) rejlő lehetőségek hasznosítása fontos az egészséges társadalom működéséhez.

A vizsgálatunkban részt vevő iskolák hazánk leghátrányosabb térségében találhatók. A testkultúra a kultúra szerves részét képezi, ezért értékeinek elsajátítása, befogadása, életmódelemmé válása kulturális tőkét jelent. Ez pedig hozzájárulhat a társadalmi mobilitás előmozdításához. Ezzel a hivatásunkba vetett jogos hit, hogy a testnevelés több mint egy tantárgy, elnyerné valódi értelmét.





## 9. KÖVETKEZTETÉSEK

A testnevelés tantárgyat az 1995-ös első Nemzeti alaptanterv óta műveltségi területnek nevezzük – joggal. A tantárgy elnevezés helyett a műveltségi terület kifejezés ugyanis nem pusztán formális terminus technicus-váltást jelent, hanem a testnevelés oktatás szemléletbeli és tartalmi változását, illetve a változtatás tényét és igényét fejezi ki. Ennek jelentősége a 2012-es Nemzeti alaptanterv, a Teljes körű Iskolai Egészségfejlesztés (TIE), benne a mindennapos testnevelés bevezetésével vált nyilvánvalóvá és aktuálissá (Rétsági 2017).

A fenti kijelentés alátámasztásához a testkultúra definíciójának lényegéből indulunk ki.

A testkultúra fogalmát – a szóösszetételből kiindulva – az ember testének kultúrájaként, kiműveléseként értelmezhetnénk. De a testkultúra nem szűkíthető le az ember fizikumának tökéletesítésére irányuló tevékenységekre, illetve ezek empirikus eredményeire, mert ez a jelenség mibenlétének külső, tárgyi formáját is csak részben foglalná magába (Kun 1998).

A testkultúra adekvát értelmezésében segítségünkre van az ember totális felfogása. Az ember bio-pszicho-szociális egység, *következésképpen* a test kulturálása – vagy annak elmaradása – hatással van személyisége egészére: az értelmi képességeire, szociális-társadalmi, erkölcsi, érzelmi-akarat tulajdonságaira, képességeire.

Ugyanakkor tisztán kell látni, hogy mindezek a személyiségfejlesztő hatások, az ember testének ápolása, fizikai állapotának, képességeinek karbantartása, fejlesztése, szomatikus alkalmazkodóképességének, mozgásműveltségének tökéletesedése a test kulturálása folyamatában és annak eredményeként jönnek létre. A testgyakorlatok, a sport, a testnevelés tevékenységei által, e tevékenységek tárgyi- eszközbeli létesítményei feltételei között, a természet erőinek, valamint a sporttudomány ismereteinek felhasználásával. Mindezen „objektívációk” szükségesek a kultúra szerves részét jelentő testkultúra értékteremtő hatásainak realizálásához.

Ez utóbbi értelmezés alapján kijelenthető, hogy a testnevelés oktatása intellektuális tevékenység, és megfelel egy műveltségi terület követelményeinek. A *Testnevelés és sport műveltségi terület* a köznevelés céljai eléréséhez releváns, korszerű, integrált testkulturális műveltség tartalmaival és értékeivel járul hozzá. E műveltség két szorosan összetartozó egységből, pszicho- motoros és elméleti tudáshalmazból áll. A pszicho-motoros összetevőhöz a korszerű mozgás-, játék és sportműveltség, valamint az egészségfejlesztéshez szükséges képességek, szokások és készségek

együttese tartozik. Az elméleti tudás a pszicho- motoros tartalmak tudatos, kontrollált elsajátításához, alkalmazásához és továbbfejlesztéséhez szükséges ismeretek, valamint az egészségfejlesztési képességek, szokások és készségek tudatos alkalmazását segítő elméleti felkészültség egységéből tevődik össze (Rétsági 2017).

A vizsgálatunkban részt vevő iskolák hazánk leghátrányosabb térségében találhatók. Ebben a környezetben a testnevelés oktatása nagy társadalmi felelősséggel jár. A fent ismertetett testkultúra értékeinek hatékony és hiteles közvetítése semmivel nem pótolható eszközrendszer a tanulók teljes személyiségének pozitív irányú formálásában.

A testkulturális műveltség kulturális tőke is egyúttal, amely a társadalmi mobilitás mozgató erejét képezheti. Amennyiben ennek tudatában történik a testnevelés oktatása, akkor a hivatásunkba vetett jogos hit, mely szerint a testnevelés a tantárgyi keretein túllépő jelentős társadalmi értékeket képező műveltségi terület, elnyerné valódi értelmét.

A dolgozat *fő üzenetei* a referencia értékű kiváló tudósoktól származó idézetekből kiolvasható:

Simon Tamás (2007:9): három szóval jellemzi az egészséget régen és most is fenyegető tényezőket: tudatlanság, felelőtlenség és szegénység.

Ádány Róza (2008:5): az okok közé sorolja az egyén önmagáért érzett felelősségének hiányát.

Ádány Róza (2008:19): A jövő generációjának felelősségteljes, egészségtudatos életre nevelése alapvető társadalmi feladat.

A Testnevelés és sport műveltségi terület minőségi oktatása a mindennapos testnevelés keretein belül a tűpontosan megfogalmazott problémák megoldásáért sokat tehet: a testkulturális tudás pszicho-motoros és elméleti tudásbázisának megteremtésével.

## ABSTRACT

Regular, that is, quantitatively and qualitatively adequate physical exercise plays an essential role in the physical, spiritual and mental health of primary school students (Csányi – Révész, 2015). During primary and high school years, however, sports are neglected (Sallis et al, 2000; Vicianá et al, 2014). Research shows that values acquired in childhood have significant impact on lifestyles in adult years (Barnett et al, 2008; Shepard et al, 2013). Enculturation into sports in public education happens only through Physical Education and sports (Rétsági, 2015), whose rank is now higher with the introduction of everyday Physical Education classes (Hamar 2016).

The theoretical basis of our dissertation is made up of sport socialization (Földesiné, 2008), implementation studies (Halász – Fazekas, 2012; Fullan, 2015) and the analysis of curriculum theoretical questions (Hamar – Petrovic, 2008; Rétsági – Csányi, 2014).

The aim of our research is the scrutiny of the Hungarian National Core Curriculum of 2012 and the educational field of Physical Education and Sports after the introduction of everyday Physical Education (2012) in the northern region of the Great Plain among primary school students of years 5-8. From among harmful behaviors, we test smoking and consumption of alcohol adjusted to the age group. Among the so-called health preserving behaviors diet and regular physical activity are highlighted. Our goal is to bring light to socializing factors that influence the frequency of physical activity. We also study that role of the subject of Physical Education.

Based on the results we can say that students who especially like Physical Education classes over-represent their health to a much higher extent. Boys characterize themselves as being in good health more than girls. Those who live in bigger settlements consider themselves to be in better health, too.

Nervousness and fatigue are the most common and recurring among them, although girls seem to experience more significant problems in all of these cases. The higher year a students is in, the more frequent these problems are. We can also conclude that boys are more satisfied with themselves; they are more likely to accept their bodies as they are. In terms of harmful behaviors, students produced promising results in the case of smoking and there is no remarkable difference between genders or years. Boys drink more energy drinks and the numbers increase further along with those of alcohol consumption as they go on to higher years. When looking at health preserving behaviors, more students have breakfast during the weekends and fewer of them do so on weekdays.

The way they spend their free time is most often shaped by the media, especially during the weekends. We consider regular physical activity an important achievement as a health preserving factor in the age group since the proportion of those doing sports regularly outside of school is high. The size of the settlement and parental role are the most influential aspects. Looking at the genders separately, boys are influenced by the media but it is also important to note that they can do sports for free at school in the afternoons. Inclination to do sports does not decrease either in higher years to a significant extent.

91% of our sample have five Physical Education classes per week. According to our results, a notable proportion of students like PE classes. It is, however, more popular with boys. Whether the parents did sports in their childhood or not is in strong connection with who likes the subject. Students obviously categorize Physical Education as being above skill subjects but below theoretical subjects.

The result of the testing of attitude toward everyday Physical Education (where we tested the goals stated in the Hungarian National Core Curriculum) also demonstrates that boys have achievements even outside of school and are devoted to being physically active, whereas girls do less sports outside of class and experience fatigue more often, although they all admit that PE has beneficial effects.

Students who have difficulties in Physical Education classes to a higher extent are less active when it comes to doing sports outside of school, and they also consider themselves to be in poorer health. PE classes and the values mediated by the teacher have more positive effects on those who are more physically active and are satisfied with their own bodies.

All in all, based on the opinions of students, we can say that our results are mostly positive even though we cannot think of this as the result of the introduction of everyday Physical Education classes since we did not measure the impacts or changes (we do not have a benchmark) but we conducted a survey of conditions after the changes. Our research also proves that the exploitation of the potential hidden in everyday Physical Education is crucial for the sake of a healthy society.

**Key words:** health, doing sports, everyday Physical Education, primary school students, Hungarian National Core Curriculum 2012

## 10. A HIVATKOZOTT IRODALOM

- Angelusz Róbert: *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ames, G. Morgan (2013): *Managing Mobile Multitasking: The Culture of iPhones on Stanford Campus*. California, Stanford University.
- Arnold Petra (2014): Rizikómagatartás. In. Németh Ágnes, Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés*. Budapest, Országos Gyermekesegszségügyi Intézet [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf) utolsó letöltés: 2017.02.01., 46-87.
- András Krisztina – Kassay Lili (2015): A mindennapos testnevelés társadalmi és gazdasági vonatkozásai. In. Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 260-285.
- Arday László (1985): A testnevelés és sport művelődési eszközrendszere. In: Báthori Béla (szerk.): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Testnevelési Főiskolai Tankönyv, Budapest, 71–87.
- Ács Pongrác – Borsos Anita, Rétsági Erzsébet (2011): *Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről*. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek
- Ádány Róza (2008): A magyar lakosság egészségi állapota, különös tekintettel az ezredforduló utáni időszakra. *Népegészségügy*, 86 (2)
- Bajomi-Lázár Péter (2008): *Média és társadalom*. Budapest, Jaffa Kiadó
- Baker, C. Wood – Little, D Todd – Brownell, D. Kelly (2003): Predicting Adolescent Eating and Activity Behaviors: The Role of Social Norms and Personal Agency. *Health Psychology* 22, 189-198. [http://agencylab.ku.edu/~agencylab/manuscripts/\(Baker,%20Little%20and%20Brownell%202003\).pdf](http://agencylab.ku.edu/~agencylab/manuscripts/(Baker,%20Little%20and%20Brownell%202003).pdf) utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Bakonyi Ferenc (1969): A testnevelés mennyiségének és minőségének befolyása a sportolási igény alakítására. *A testnevelés tanítása*. Budapest, Művelődésügyi minisztérium módszertani folyóirata 5, 3, 75–78.

- Bakonyi Ferenc (1969): Az iskolai testnevelés hatása a tanulók testneveléssel és sporttal kapcsolatos szemléletére. *A testnevelés tanítása*. Budapest, Művelődésügyi minisztérium módszertani folyóirata 5, 1, 19–30.
- Bakonyi Ferenc (1969): Szeretik-e a tanulók a testnevelést – hány órát szeretnének? *A testnevelés tanítása*. Budapest, Művelődésügyi minisztérium módszertani folyóirata 5, 2, 35–38.
- Ballér Endre (1978): *Tantervelmélet és tantervi reform. Korszerű neveléssorozat*. Budapest, TK
- Ballér Endre–Báthory Zoltán–Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Könyvkiadó
- Ballér Endre (1997): Tantervi értékelés az iskolában. In: Pócze Gábor (szerk.): *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. Budapest, OKI. 47–55.
- Balogh László (2015): A fiatalok fizikai aktivitását és az ülő életmódjából eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 200–224.
- Barabás Katalin–Nagy Lászlóné (2012): Egészségi állapot, egészségmagatartás. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 477–511.
- Barnett, M. Lisa–Morgan, J. Phillip–Eric van Beurden–Beard, R. John (2008): Perceived Sports Competence Mediates the Relationship Between Childhood Motor Skill Proficiency and Adolescent Physical Activity and Fitness: a Longitudinal Assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 5, 40. <http://www.ijbnpa.org/content/5/1/40/> Utolsó letöltés: 2015.06.20.
- Bartík, Pavol (2012): Motor and Sport Activities as a Good Means Against of Drug Use. *Journal of Human Sport and Exercise* 7. 1. 147–153.
- Bauer Béla–Szabó Andrea (2012): *Magyar Ifjúság 2012 kutatás első eredményei*. [http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar\\_ifjusag\\_2012.pdf](http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusag_2012.pdf) Utolsó letöltés: 2013.04.28.
- Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Nevelés az Európai Unióban. Budapest, Osiris Kiadó
- Báthory Béla (1985): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest, Testnevelési Főiskolai Tankönyv
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás – tanulás*. Budapest, Tankönyvkiadó
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja*. Budapest, Okker Kiadó

- Berlin, A. Jesse–Colditz A. Graham (1990): A Meta-Analysis of Physical Activity in the Prevention of Coronary Heart Disease. *American Journal of Epidemiology* 132, 612–627.
- Bernstein, Basil (1974): Az iskolai tudásanyag osztályzásáról és kereteiről. In: *Az iskolai szociológia problémái*. Válogatott tanulmányok. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Bély Miklós (1949): *A testnevelés elméleti ismeretei*. Budapest, Egyetemi Könyvkiadó
- Bély Miklós–Kálmánchey Zoltán (1967): *Testnevelés-elmélet*. Budapest, Tankönyvkiadó
- Bicsérdy Gabriella (2002): Sportágválasztás a különböző életkorban. *Magyar Sporttudományi Szemle* 3–4. 7–10.
- Biddle, J. H. Stuart – Whitehead, H. Sarah – O'Donovan, M. Tony – Nevill, E. Mary. (2005): Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A Systematic Literature Review and Update. *Journal of Physical Activity and Health* 2. 423–434. [http://www.researchgate.net/profile/Stuart\\_Biddle/publication/43501038\\_Correlates\\_of\\_Participation\\_in\\_Physical\\_Activity\\_for\\_Adolescent\\_Girls\\_A\\_Systematic\\_Review\\_of\\_Recent\\_Literature/links/551c7f2e0cf20d5fbde541a2.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Stuart_Biddle/publication/43501038_Correlates_of_Participation_in_Physical_Activity_for_Adolescent_Girls_A_Systematic_Review_of_Recent_Literature/links/551c7f2e0cf20d5fbde541a2.pdf) utolsó letöltés: 2015.06.23.
- Bihari Ágnes – Várkonyi Ágnes – Szőke Katalin – Seregi Judit (1990): Különböző korcsoportú fiatalok egészségmegőrzése az elsődleges megelőzés lehetőségeinek alkalmazásával. *Egészségnevelés* 31. 246–249.
- Biróné Nagy Edit (2004): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sportpedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Bodnár Ilona – Perényi Szilvia (2016): Értékháló az iskolai testnevelés körül. In: Kovács Klára (szerk). *Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen. 101–111.
- Bognár József – Tóth László – Baumgartner Eszter – Salvara Marina I. (2005): Tanulás, célok és testnevelés: Előtanulmány az általános iskola felől. In: *IV. Országos Sporttudományi Kongresszus Tanulmánykötet II.*, 29–34.
- Bognár József – Kovács T. László (2007): Értékelés a testnevelés órán. *Iskolakultúra* 17. 1. 88–95.
- Bognár József – Trzaskoma Bicsérdy Gábor – Révész László (2009): Az élsport, sporttehetség, tehetséggondozás. In Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Budapest, Akadémia Kiadó. 711–759.
- Borbély Szilvia (2014): As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view. In Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute. 39–54. <http://www.irisro.org/health2014dec/14UrbinneBorbelySzilvia.pdf> Utolsó letöltés: 2015.06.20.



- Bouchard, R. Malina (1991): Growth, Maturation and Physical Activity. *Human Kinetics Books*, Champ. III.
- Bösze Júlia (2007): Az egészségfejlesztés tendenciái világviszonylatban és hazánkban. *Magyar Sporttudományi Szemle* 2, 47–50.
- Broom, L.– Selznick, Ph.(1997): *Sociology*. Harper and Row
- Buckingham David (2009): The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing. For the Department for Children, Schools and Families and the Department for Culture, *Media and Sport* 7(1), 170-173.
- Bungic, Mario–Barić, Renata (2009). Tjelesno vježbanje i neki aspekti psihološkog zdravlja. [Physical Activity and Some Aspects of Mental Health. In Croatian.] *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 24, 2, 65–75.
- Burgeson, R. Charlene (2004): Physical Education's Critical Role in Educating the Whole Child & Reducing Childhood Obesity. National Association of State Boards of Education (NASBE). *The State Education Standard*. Arlington 5, 2, 27–32.
- Calfas, J. Karen – Taylor, C. Wendell (1994): Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents. *PediatricExercise Science* 6, 406–423.
- Carrel, L. Aaron és munkatársai (2005): Improvement of Fitness, Body Composition, and Insulin Sensitivity in Overweight Children in a School-Based Exercise Program: a Randomized, Controlled Study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 159. 10. 963–968.
- Chad, Karen Elizabeth–Humbert, M. L–Jackson, P. L. (1999): The Effectiveness of the Canadian Quality Daily Physical Education Program on School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 70. 1. 55–64.
- Csapó Benő–Kárpáti Andrea (2002): Műveltség az ezredforduló után – az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest. Ozirisz kiadó, 304-305.
- Csányi Tamás (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának es inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. 115–129.
- [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035\\_upsz\\_\\_2010\\_3-4\\_115-128.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz__2010_3-4_115-128.pdf) utolsó letöltés: 2017.10.15.
- Culjak, Zoran – Miletic, Durdica – Kalinski, Sunica Delas – Kezic, Ana – Zuvela, Frane (2014): Fundamental Movement Skills Development under the Influence of a Gymnastics Program and Everyday Physical Activity in Seven-Year-Old Children. *Iranian Journal of Pediatrics, Volume* 24. 2. 124–130.
- Cvetkovic, Nemanja – Nikolic, Dusan – Pavlovic, Ljubomir – Djordjevic, Nenad – Golubovic, Mihajlo–Stamenkovic, Stevan–Velikovic, Marina (2014): The Socio Economic Status of Parents and Their Children's Sports Engagement. *Physical Education and Sport* 12. 2. 179–190.

- Czarniecka, Renata – Milde, Kataryzna – Tomaszewski, Pawel (2012): Changes in Strength Abilities of Adolescent Girls: the Effect of a 3-Year Physical Education Curriculum. *Biomedical Human Kinetics* 4, 103-106.
- Csányi Tamás – Vass Zoltán – Boronyai Zoltán – Révész László – Rétsági Erzsébet (2014): A mindennapos testnevelésről – intézményvezetők körében végzett kutatás alapján, avagy adatok a teremkapacitásról és a testnevelésóra minőségét befolyásoló tényezőkről. *Magyar Sporttudományi Szemle* 15 (2). 58.
- Csányi Tamás – Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Központban a tanulás. 1. kiadás.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Dale, Darren – Corbin, B. Charles – Dale, K. S. (2000): Restricting Opportunities to be Active During School Time: Do Children Compensate by Increasing Physical Activity Levels After School? *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71, 240–248.
- Dankó Adrienn – Kovács Szilvia – Máder Miklós – Pillók Péter (2004): *Iskoláskorú fiatalok sporttal kapcsolatos attitűdjei.* (Kutatási Beszámoló.) Budapest, Ifjúság-kutatói Iroda.
- Deninger, Dennis (2012): *Sports on Television. The How and Why Behind What You See.* New-York. Routledge is an imprint of the Taylor and Francis Group.
- Dismore, Harriet – Bailey, Richard (2010): ‘It’s been a bit of a rocky start’: Attitudes Toward Physical Education Following Transition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15. 2. 175–191.
- Donaldson, S. J – Ronan, K. R. (2006): The Effects of Sports Participation on Young Adolescents’ Emotional Well-Being. *Adolescence* 41. 162. 369–389.
- Dorka Péter (2004): Klebelsberg Kunó sportpolitikája. *Új Pedagógiai Szemle* 54 (12), 112-116.
- Drake, M. Keith és munkatársai (2012): Influence of Sports, Physical Education, and Active Commuting to School on Adolescent Weight Status. *Pediatrics* 130. 2. 296–304.
- Elekes Zsuzsa (2009): *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007.* Budapest, L’Harmattan Kiadó. 41–49.
- Erbas, Mustafa Kayhan – Güclü, Mehmet – Zorba, Erdal (2013): Effects of Parental Attitudes on Physical Education Course Attitudes Among Adolescents. *Physical Education and Sport* 11. 3. 209–219.
- Erfle, Stephen (2014): Analyzing the Effects of Daily Physical Education in Middle Schools on Obesity: Evidence from Pennsylvania’s Active Schools Program. In: Ricky Todao (ed.): *Handbook of Physical Education Research.* New York: Nova Science Publishers. 91-109.

- Faludi Szilárd (1967): *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában*. Kézirat. Egyes részei megjelentek A tantervelmélet forrásai 1. füzetében. Budapest, OPI
- Farkas Judit (2004): A sport és egészségfejlesztés kapcsolata; egészségre nevelés a sportban. In: Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia*. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 78–84.
- Fazekas Ágnes–Halász Gábor (2012): *Az implementáció világa*. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. <http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/> Utolsó letöltés: 2015.06.08.
- Fazekas Ágnes (2012): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. <http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2012a1.pdf> Utolsó letöltés: 2015.06.09.
- Ferron, Christine (1997): Body image in adolescence: cross-cultural research – results of the preliminary phase of a quantitative survey. *Adolescence* 32. 735–745.
- Fintor Gábor (2013): Correlations of Sport Levels and Popularity of Sport Programmes among Elementary School Students. *Hungarian Educational Research Journal* 3, 3. [http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=cikkadatok&folyoirat\\_szam=3/2013&cikk\\_id=576&](http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=cikkadatok&folyoirat_szam=3/2013&cikk_id=576&), Utolsó letöltés: 2015.06.08.
- Fintor Gábor (2014a): Testmozgás a közösségben, avagy a mindennapos testnevelés jelenléte Szabolcs megyében. In: Juhász Erika (szerk.) *Közösségi Művelődés – Közösségi Tanulás*. Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete. 67–79.
- Fintor Gábor (2014b): A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. In: Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary). 69–77.
- Fintor Gábor (2014c): Az egészséges életmód és az elektronikus média kapcsolata a 10-14 éves korosztályban. In: Juhász Erika-Kozma Tamás (szerk.): *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete, (HERA, Hungarian Educational Research Association), Szeged. 396–418.
- Fintor Gábor (2015): Sportra nevelés a televízió segítségével? *Tavaszi Szél Konferencia Konferenciakötet IV*. Doktoranduszok Országos Szövetsége. 461-468. <http://www.dosz.hu/dokumentumfile/TSZ-IV-kotet.pdf> utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Fintor Gábor (2016a): Szocializációs ágensek hatása a serdülők fizikai aktivitására. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés. IV. Neveléstudományi és*

- Szaktudományi Konferencia válogatott tanulmányai*. International Research Institute. 169-176.
- Fintor Gábor (2016b): A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban. In Bíró Melinda (szerk.): *Tanulmányok a Sporttudományok Köréből*. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport* 40 (2) Eger. 179-198
- Földes Éva–Kun László–Kutasai László (1982): *A magyar testnevelés és sport története*. Budapest, Testnevelési Főiskolai Tankönyv
- Földesiné Szabó Gyöngyi (2008): Sportfogyasztás, mint a kulturális fogyasztás válfajai. In: Földesiné Szabó Gyöngyi, Gál Andrea, Dóczi Tamás (szerk.): *Társadalmi riport a sportról*. Budapest. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és a Magyar Sporttudományi Társaság. 41-89.
- Földesiné Szabó Gyöngyi–Gál Andrea–Dóczi Tamás (2010): *Sportszociológia*. Budapest, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF) tankönyve.
- Frantz, J.–Chandeu, M. (2011): School-based interventions on physical inactivity as risk factor of chronic diseases of lifestyles: A review. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, June (Supplement) 39–48. <http://repository.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10566/1265/FrantzSchool-basedInterventions2011.pdf?sequence=3> Utolsó letöltés: 2015. 06.10.
- Franzkowiak, Peter (1986): *Risikoverhalten und Gesundheitsbewusstsein bei Jugendlichen*. Berlin-Heidelberg, Springer Verlag
- Frenkl Róbert (1978): *Életmód, egészség, sport*. In: *Tanulmányok a testnevelés- és sporttudományok köréből*. 219–228.
- Fritz Péter (2009): A sport mint életmód. In Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Budapest, Akadémia Kiadó. 849–937..
- Fullan, Michael–Stiegelbauer, M. Suzanne (1991): *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael (2001): *Leading in a Culture of Change*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf> Utolsó letöltés: 2015.06.10.
- Fullan, Michael (2015) *The New Meaning of Educational Chnage*. Fifth Edition. Routledge is an imprint of Taylor and Francis Grup
- Fürediné Kovács Annamária (2008): *A fogyasztók egészségügyi kockázátészlelési és kockázatredukciós magatartásának vizsgálata*. PhD értekezés. Szent István Egyetem. Gazdálkodás és Szervezéstudomány Doktori Iskola. [https://szie.hu/file/tti/archivum/Furedine\\_tezis.pdf](https://szie.hu/file/tti/archivum/Furedine_tezis.pdf) Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Gál Andrea (2008): A Magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In: Földesiné Szabó Gyöngyi, Gál Andrea, Dóczi Tamás (szerk.): *Társadalmi riport a sportról*. Budapest. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és a Magyar Sporttudományi Társaság. 9–39.
- Gálik Mihály (2003): *Média-gazdaságtan*. Budapest, Aula Kiadó.

- Gergely Gyula (2002): A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Új Pedagógiai Szemle 7-8. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-hk-Gergely-Testneveles.html> utolsó letöltés: 2016.11.26.
- Goleman Dániel (1997): Érzelmi intelligencia. Budapest, Háttér Kiadó
- Gombocz János (1998): A sportoló szocializációja és nevelése. *Kalokagathia* 1. 83–94.
- Gombocz János–Hamar Pál (2014): Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. Új Pedagógiai Szemle, 11-12. 92-102.
- Gordon, Penny, Larsen – McMurray, G. Robert – Popkin, M. Barry (2000): Determinants of Adolescent Physical Activity and Inactivity Patterns. *Pediatrics* 105 (6), e83.
- Grosán Pál (2001): Ízelítő a mindennapos testnevelés jegyében született iskolai programokból. Új Pedagógiai Szemle 51. 11. 149-152.
- Gyökös Eleonóra (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki Mariann (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 11-22.
- H. Ekler Judit, Rétsági Erzsébet (2003): Az iskolai testnevelés és sport értékprenztációjáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2003/4, 24-29.
- H. Ekler Judit (2015): A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei. In. Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 85-104.
- Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Budapest. Új Mandátum Kiadó.
- Halmi Réka–Németh Ágnes (2010): Fizikai aktivitás és szabadidős tevékenységek. In Németh Ágnes Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés*. Budapest, Országos Gyermkegészségügyi Intézet. 1-157.
- Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle 4, 48–56.
- Hamar Pál (2000): A tantervelmélet időszerű kérdései. Módszertani lapok. *Testnevelés* 6. 3. 1–7.
- Hamar Pál–Derzsy Béla (2002a): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai I. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9. 1. 1–7.
- Hamar Pál–Derzsy Béla (2002b): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai II. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9 2. 1–6.

- Hamar Pál–Karsai István (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia* 108. 2. 135–147.
- Hamar Pál–Petrovic Ladislav (2008): Physical Education and Education Through Sport in Hungary. In Gilles, Klein., Ken, Hardman (eds.): *Physical Education and Sport Education in European Union*. Editions Revue EP. S, 11 avenue du Tremblay: Paris.
- Hamar Pál (2008): Testnevelés-elmélet. Sportismeretek I. Csanádi Árpád Általános Iskola és Budapest, Pedagógiai Intézet. <http://www.jozsefa-gy.sulinet.hu/tananyagok/testnevelmdrhamarpal.pdf> Utolsó letöltés: 2015.06.03.
- Hamar Pál (2009): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle* 51. 6. 48–56.
- Hamar Pál (2012): MindenNATos testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 62. 11–12. 87–97.
- Hamar Pál–Versics Anikó–Adorján Olajos Andrea–Karsai István (2012): 11-18 éves magyar és erdélyi tanulók iskolai testnevelés kötődés vizsgálatának összehasonlító elemzése c. tanulmányról. *Magyar Sporttudományi Szemle* 13. 51. 10–15.
- Hamar Pál (2016): *Magyarországi iskolai testnevelés 2016 – Made in Hungary?* Budapest, MTA PTB Szomatikus-nevelési Albizottság, Magyar Sporttudományi Társaság, Testnevelési Egyetem
- Hankiss Elemér (1977): *Érték és társadalom*. Budapest, Magvető Könyvkiadó
- Heifetz A. Ronald–Linsky, Marty (2002): *Leadership on the Line*. Boston, Harvard Business School Press.
- Héjjas Barbara (2006): Korunk civilizációja: A posztmodern embertípus megalkotása. *Társadalomkutatás* 24. 261–283.
- Hoglund D–Samuelson G–Mark A. (1998): Food Habits in Swedish Adolescents in Relation to Socioeconomic Conditions. *European Journal of Clinical Nutrition*, 52 (11). 784–789.
- Huszár Anikó–Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle* 6. 107–114.
- Insel, Paul–Roth, Walton–Rollins, McKay–Petersen, Ray (1998): *Core Concepts in Health*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.
- IPSOS Média-, Reklám-, Piac- és Véleménykutató Zrt. (2012): *Kid. Comm 2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai*. Budapest. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, [http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2\\_tanulmany.pdf](http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf), Utolsó letöltés: 2014.03.09.
- Jákó Péter (1994): A magyar lakosság fizikai aktivitásának jelenlegi helyzete. *Sport- orvosi Szemle* 35. 133–139.
- Juhász Erika–Forray Katalin (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle* 58, 3, 62–68.



- Jurakis, Danijel–Heimer, Stjepan (2012): Prevalencija nedovoljne tjelesne aktivnosti u Hrvatskoj i u svijetu: Pregled istraživanja. [Prevalence of insufficient physical activity in Croatia and in: Review of research. In Croatian.] *Arhiv zahigijenu rada i toksikologiju*, 63. 3. 3–11.
- Karsai István–Kaj Mónika–Csányi Tamás–Ihász Ferenc–Marton Orsolya–Vass Zoltán (2013): Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos reprezentatív Iskolai Fittségmérési Program eredményeiről. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 14 (3-4). 9-18.
- Kéri Katalin (1998): „A beteg szíve kedvetlen, az étele ízetlen...” Egy 18. századi magyar orvos könyvei az egészségről. *Egészségnevelés*, 4. 183–184.
- Kirk, David (1998). *Schooling Bodies: School Practice and Public Discourse 1880–1950*. London, Leicester University Press
- Kirk, David (2003): Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In: Silverman, J. Stephen, Ennis, D. Catherine (eds.): *Student Learning in Physical Education*. Applying Research to Enhance Instruction. Second Edition. 67-83.
- Kiss Éva Zsuzsanna (2003): *Fizikai aktivitás – fittség – prevenció*. Új utak az egészségügyben. Budapest, ÁNTSZ Budapest Fővárosi Intézete, Egészségvédelmi Főosztály
- Kovács Árpád – Velencei Attila (2007): A sport presztízse. In Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Budapest, Akadémia Kiadó, 627–629.
- Kovács Klára (2014a): A sportolás mint a tanulás és nevelés színtere. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Régió és oktatás X. Debrecen, CHERD. 213–236.
- Kovács Klára (2014b): A sportolás hatása a partiumi hallgatók nem tanulmányi eredményességének egyes dimenzióira. In Ceglédi Tímea, Gál Attila, Nagy Zoltán (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Régió és oktatás IX. Debrecen, CHERD. 275–288.
- Kovács Tamás Attila (2004): A rekreáció szemlélete és gyakorlata hazánkban. In: Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia*. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 254–261.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológia alapjaiba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kósa Éva (2006): A média hatása az egészségre. In: Barabás Katalin (szerk.): *Egészségfejlesztés Alapismertetek pedagógusok számára*. Budapest. Medicina Könyvkiadó, 233-240.
- Kósa Éva–László Miklós (2010): Új trendek és régi szokások: helyzetkép a 12–17 éves korosztály és a média kapcsolatában. In: Gabos Erika (szerk.): *A média*



- hatása a gyermekekre és fiatalokra V. Balatonalmádi. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. 103-119. 73-85.*
- Kósa Éva–László Miklós (2012): Együtt-egyedül. In Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra VI. Balatonalmádi. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. 103–119.*
- Költő András (2014): Szubjektív jóllét, mentális egészség. In: Németh Ágnes, Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés.* Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf) , utolsó letöltés: 2017.02.01. 131-132.
- Könczei György (1987): *A nem orvosi rehabilitáció elméletéhez. A rehabilitáció néhány sarkkérdése Magyarországon (1968-86).* Budapest, Szövetkezeti Kutatóintézet
- Kövesdi Andrea (2015): A pedagógus szerepe az agresszió szabályozásában és motivációs tényezők serkentésében. In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 147.
- Kun László (1998): Egyetemes testnevelés és sporttörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kretschmann Rolf–Wrobel Daniel (2014): Students' Attitudes Towards Physical Education. In
- Krombholz Heinz (2014): About the Benefits of Physical Activity in Child Care Centers: A Synopsis of Studies in Child Care Centers in Munich. In (Ricky Todao ed.): *Handbook of Physical Education Research.* New York: Nova Science Publishers. 119-143.
- Lee SM–Burgeson CR–Fulton JE–Spain CG (2007): Physical Education and Physical Activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *J Sch Health* 77. 435–63.
- LIM, S. S. és munkatársai (2012): A Comparative Risk Assessment of Burden of Disease and Injury Attributable to 67 Risk Factors and Risk Factor Clusters in 21 regions, 1990–2010: a Systematic Analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet* 380 (9859), 2224–60.
- Lucertini, Francesco–Spazzafumo, Liana–De Lillo, Francesca–Centonze, Debora–Valentini, Manuela–Federici, Ario (2013): Effectiveness of Professionally-Guided Physical Education on Fitness Outcomes of Primary School Children. *European Journal of Sport Science* 13. 5. 582–590.

- Machalikné Hlavács Irén–Hamar Pál (2005): A rendszeres fizikai aktivitás hatása az egészséges életvitellel kapcsolatos beállítódás alakulására serdülőkorban. *Fejlesztő Pedagógia* 2–3. 79–82.
- Makszin Imre (2014): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Malina, Robert–Bouchard, Claude (1991): Growth, Maturation and Physical Activity 2. *Human Kinetics Books*, Champ. III.
- Markowska, Malgorzata–Przychodni, Agnieszka–Nowak-Starz, Grazyna (2014): Spontaneous and Organized Physical Activity of 6-Year Old Children Living in Poland. *Science, Movement and Health* 14. 2. 154–162.
- Martínez, J. Emilio, López, Alberto, Cruces, Grao, Moral-García, E. José, Pantoja-Vallejo, Antonio (2012): Intervention for Spanish Overweight Teenagers in Physical Education Lessons. *Journal of Sports Science and Medicine* 11, 312–321.
- Masurier, Le., Corbin, B. Charles (2006): Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(6). Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Mather, A. S., Rodriguez, C., Guthrie, MF., McHarg, AM., Reid, IC., McMurdo, ME (2002): Effects of Exercise on Depressive Symptoms in Older Adults with Poorly Responsive Depressive Disorder: Randomised Controlled Trial. *British Journal of Psychiatry* 180. 411–415.
- Mikulán Rita, Keresztes Noémi, Pikó Bettina (2010): A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In Pikó Bettina (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest, LIHarmattan Kiadó. 115–130.
- Mikulán Rita, Pikó Bettina (2012): Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata sportmotivációik és a sportáguk típusa tükrében. *Iskolakultúra* 4. 35–49.
- Mikulán Rita (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle* 63. 7–8. 48–69.
- Minarro. P.A.L. (2009): *Actividad física para la salud*. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Apuntes. Universidad de Murcia.
- Moljord, Inger Elise Opheim–Moksnes, Unni Karin–Eriksen, Lasse–Espnes, Geir Arild (2011): Stress and Happiness among Adolescents with Varying Frequency of Physical Activity. *Perceptual and Motor Skills* 113. 2. 631–646.
- Morgan F. Charles–Beighle, Aaron–Pangrazi, P. Robert (2007): What are the Contributory and Compensatory Relationships Between Physical Education and Physical Activity in Children? *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 78 (5). 407-412.
- Moschonis, Georg –Mavrogianni, Christina –Karatzi, Kalliopi –Iatridi, Vasiliki –Chrousos, P. George –Lionis, Christos –Yannis Manios (2013): Increased

- Physical Activity Combined with More Eating Occasions is Beneficial Against Dyslipidemias in Children. The Healthy Growth Study. *Eur J Nutr* 52, 1135–1144.
- Morvay-Sey Kata – Rétsági Erszébet (2017): A mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálata a pécsi iskolákban. In: Rétsági Erszébet (szerk). *SPORT-ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI füzetek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 1(1), 19-29.
- Nagy Andor (1993): *MÉDIAPEDAGÓGIA. Televízió a családban és az iskolában*. Pécs, Seneca Kiadó.
- Nagy Andor József (2005): *MÉDIA – ANDRAGÓGIA. A médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában*. Budapest, Urbis Könyvkiadó
- Nagy Ágoston (2010): *A sportmenedzselés-és szervezés fejlesztési lehetőségei a Debreceni Egyetemen*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem, Gazdálkodástudományi-és Vidékfejlesztési Kar, Ihrig Károly Gazdálkodás-és Szervezéstudományok Doktori Iskola. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/98851/Nagy\\_Agoston\\_ejsessionid=EF892712375822D3E5E55E2BAA41E5FE?sequence=1](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/98851/Nagy_Agoston_ejsessionid=EF892712375822D3E5E55E2BAA41E5FE?sequence=1) Utolsó letöltés: 2015.06.08.
- Nagy Ágoston–Kovács Klára (2014): A sportolás hatása a debreceni egyetemisták értékrendjére és jövőképére. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés-és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 697–722.
- Nagy Ágoston–Fintor Gábor–Urbinné Borbély Szilvia (2016): Az egyetemi testnevelő tanárok tevékenységprofiljára ható testkulturális változások. In: Kovács Klára (szerk). *Értékkeremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen. 123-139.
- Nagy György (1978): *Testnevelés és tudomány*. Budapest, Sport Kiadó
- Nagy Sándor (1978): *Pedagógiai Lexikon III*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Nagy Sándor (1979): *Pedagógiai Lexikon IV*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Nahalka István (2004): A természettudományi szakos hallgatók pedagógiai képzése és a NAT. In *Pedagógusképzés. Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*. 1. 11–27.
- NAT 2012. Új Pedagógiai Szemle 1- 3, 30 -256.
- National Association for Sport and Physical Education (2003): *Parents' Views of Children's Health and Fitness: A Summary of Results*. Reston, VA.
- National Association for Sport and Physical Education (2004): *Moving into the Future: National Standards for Physical Education*. 2nd ed. Reston, National Association for Sport and Physical Education

- National Association for Sport and Physical Education. (2009): Physical Education Trends in Our Nation's Schools: A Survey of Practicing K-12 Physical Education Teachers. Port Washington, NY: Roslow Research Group.
- Nádori László (1986): *Sportlexikon I-II*. Budapest. Studió Nyugati Antikvárium.
- Nádori László (2005): *Edzés, versenyzés címszavakban*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Nelson, C. Melissa–Neumark-Sztainer, Dianne., Hannan, J. Peter., Sirard, R. John., Story, Mary (2006): Longitudinal and Secular Trends in Physical Activity and Sedentary Behavior During Adolescence. *Pediatrics* 118. 1627– 1634.
- Neulinger Ágnes (2007): *Társas környezet és sportfogyasztás*. PhD-értekezés. Budapest, Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Marketingkutatás és Fogyasztói Magatartás Tanszék
- Neulinger Ágnes (2009): A szabadidősport iránti érdeklődés Magyarországon 3. – Társas kapcsolatok és interakciók a sportban. *Magyar Sporttudományi Szemle* 11. 3–4, 29–32.
- Németh Ágnes (2010): Táplálkozási szokások és fogápolás. In: Németh Ágnes, Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés*. Budapest, Országos Gyermkegészségügyi Intézet [http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC\\_2010.pdf](http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf) Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Németh Ágnes – Költő András (2014) (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés*. Budapest, Országos Gyermkegészségügyi Intézet [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf) , utolsó letöltés: 2017.02.01.
- Nyerges Mihály – Laki László (2004): A fiatalok sportolási szokásainak néhány társadalmi összefüggése. *Magyar Sporttudományi Szemle* 2–3. 5–15.
- Oláh Zsolt–Makszin Imre (2005): A tanulók viszonyulása a testneveléshez és a testnevelési osztályzatokhoz. *Magyar Sporttudományi Szemle* 6. 21. 23–27.
- Page, M. Randy – Hammermeister, Jon – Scanlan, Andria – Gilbert, Lisa (1998): Is School Sports Participation a Protective Factor Against Adolescent Health Risk Behaviors? *Journal of Health Education* 29. 186–192.
- Páll Gabriella (2004): Gyermkegészségügy. In: Bakacs Mária-Vitrai József (szerk.): *Népegészségügyi jelentés 2004. Szakértői változat*. Budapest, Országos Epidemiológiai Központ. 476–517.
- Perényi Szilvia: Sportolási szokások (2011): Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer Béla–Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan(?) Nemzedék*. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 159-184.

- Perényi Szilvia (2014): A magyar fiatalok sportolási szokásai. In: Perényi Szilvia (szerk.): *A mozgás szabadsága! A szabadidősport társadalmi, gazdasági és egészségügyi megközelítései. Elméletek és kutatási eredmények a gyakorlat szolgálatában*. Debrecen, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. 48–64.
- Perjés István – Vass Vilmos (2008): A curriculum elmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 3–10.
- Pikó András – Wisinger István – Zöldi László (2007): Általános médiaismeret. Budapest, Pécs. Dialóg Campus Kiadó
- Pikó Bettina (1996): Az egészségi állapot komplexitása és mérési lehetőségei. *Lege Artis Medicinae* 6. 474–477.
- Pikó Bettina – Barabás Katalin – Markos Judit (1996): Health Risk Behaviour of a Medical Student Population. Report on a Pilot Study. *Journal of the Royal Society of Health* 116. 97–100.
- Pikó Bettina (2000): Health-Related Predicators of Self-Perceived Health in a Student Population: the Importance of Physical Activity. *Journal of Community Health* 25. 125–137.
- Pikó Bettina – Bak Judit (2004): A laikus egészségkép orvosi jelentősége: Gyermekek véleménye egészségről és betegségről. *Orvosi Hetilap* 145. 1997–2002.
- Pikó Bettina – Bak Judit (2005): A gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának alakítás. *Iskolakultúra* 15 (5). 54–60.
- Pikó Bettina (2005): Szabadidő és életmód a fiatalok körében. In: Pikó Bettina (szerk.): *Iffjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. 30–40.
- Pikó Bettina – Fitzpatrick, Kevin M. (2007): Socioeconomic Status, Psychosocial Health and Health Behaviours among Hungarian Adolescents. *European Journal of Public Health* 17, 4. 353–360. <http://eurpub.oxfordjournals.org/content/eurpub/17/4/353.full.pdf> Utolsó letöltés: 2015.06.10.
- Pikó Bettina – Keresztes Noémi (2007): *Sport, lélek, egészség*. Budapest, Akadémia Kiadó
- Pikó Bettina (2010): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In: Pikó Bettina (szerk.): *Védőfaktorkorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. 87–101.
- Pluhár Zsuzsanna – Keresztes Noémi – Pikó Bettina (2003): „Ép testben ép lélek”-Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle* 2, 29–33.
- Pressman, L. Jeffry – Wildavsky, Aaron (1984): *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland; or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*. University of California Press. Berkley – Los Angeles – London.

- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Rétsági Erzsébet (2001): *Kézikönyv a testnevelés tanításhoz az 5-8. o. részére*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Rácz László (2005): Értékek és ifjúság. In: Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest. L'Harmattan Kiadó. 58–85.
- Rétsági Erzsébet (2004): *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Budapest, Pécs. Dialóg Campus Kiadó
- Rétsági Erzsébet (2017): Merre tovább iskolai testnevelés. A testnevelő tanárképzés kihívásaiból. (MTTOE Konferencia, Pécs, 2017. szeptember. 23. )
- Rétsági Erzsébet–Ács Pongrác (2010): A serdülők életmódja es testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle* 11. 44. 13–20.
- Rétsági Erzsébet–H. Ekler Judit–Nádori László–Woth Péter–Gáspár Mihály–Gáldi Gábor, –Szegerné Dancs Henriette (2011): *Sportelméleti ismeretek*. Budapest, Dialóg Campus
- Rétsági Erzsébet (2014): Mindennapos testnevelés az iskolában. *Élet és Tudomány* 69. 37. 1166–1167.
- Rétsági Erzsébet–Csányi Tamás (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar Sporttudományi Szemle* 15. 59. 3. 32–37.
- Rétsági Erzsébet (2015a): A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In: Laczkó Tamás – Rétsági Erzsébet (szerk.): *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 51-61.
- Rétsági Erzsébet (2015b): MT-Minőségi Testnevelés avagy Mindenki Testnevelése. Mindenki Testnevelése, avagy Minőségi Testnevelés. (Elméleti alapok.) In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Révész László, Csányi Tamás (2015) (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 10-19.
- Rose, S. Nikolas (1990): *Governing the Soul*. New York, Free Association Books
- Sallis, F. James, Prochaska, J. Judith, Taylor, C. Wendell (2000): A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. *Medicine Science In Sports Exercise* 32. 963–75.
- Salvara, Marina, Bognár József, Huszár Anikó (2007): Exercise and Health. *Hungarian Review of Sport Science* 1. 24–30.



- Saponas, T. Scott, Lester, Jonathan, Froehlich, Jon, Fogarty, Landay, James (2008): iLearn on the iPhone: Real-Time Human Activity Classification on Commodity Mobile Phones. Seattle
- Sawicki, Zygmunt (2014): Recreational Sports Activity of Students in the Alpine Region of Switzerland. *Akadémiai Wychowania Fizycznego we Wrocławiu* 44, 32-50.
- Sági Matild (2001): A gyerekek szabadidős tevékenységei és a televízió. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra II.* Dobogókő, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. 200–226.
- Sági Matild (2006): A fiatalok szabadideje és a média. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra III.* Balatonalmádi, Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. 140–149.
- Schmid, Holger, Fotiou, Anastasios (2008): Alcohol Use: Weekly Drinking. In Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., Barnekow, V. (eds.): *Inequalities in Young People's Health. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC): International Report from the 2005/2006 Survey.* World Health Organization, Copenhagen, 123–126.
- Shephard, J. Roy, Trudeau, François (2013): *Quality Daily Physical Education for the Primary School Student: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project*, Quest, 65. 1. 98–115
- Siever, Larry, Davis, Kenneth (1985): Overview: Toward a Dysregulation Hypothesis of Depression. *American Journal of Psychiatry* 142. 1017–1031.
- Simon Tamás (2007): Régi és új fenyegető kockázati tényezők: tudatlanság, felelőtlenség, szegénység. *Egészségfejlesztés* 2 (1-2).
- Singerland, Menno, Oomen, Joost, Borghouts, Lars (2011): Physical Activity Levels During Dutch Primary and Secondary School Physical Education. *European Journal of Sport Science* 11. 4. 249–257.
- Skukélti Dóra (2005): Társas hatások szerepe a fiatalok egészségkockázati magatartásában. In Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban.* Budapest, L'Harmattan Kiadó. 104–121.
- Somhegyi Annamária (2011): A mindennapi testnevelés egészségfejlesztési követelményei a Nemzeti Alaptantervben. *Magyar epidemiológia* 8. 45.
- Somhegyi Annamária (2012): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvényben. *Népegészségügy* 9. 3. 202–213.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és társadalmi beilleszkedés folyamata.* Budapest, Corvina Könyvkiadó
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R. (2005a): Evidence Based Physical Activity for Schoolage Youth. *Journal of Pediatrics* 14. 732–737.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T.,



- Trost, S., Trudeau F. (2005b): Evidence Based Physical Activity for School-Age Youth. *The Journal of Pediatrics* 146. 732–73.
- Szabó Ágnes (2003): A napirend néhány jellemzője: testmozgás, képernyőhasználat, tanulásra fordított idő. In Aszmann Anna (szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat „Nemzeti Jelentés” 2002. [http://www.ogyei.hu/upload/files/nemzeti\\_jelentes\\_2003.pdf](http://www.ogyei.hu/upload/files/nemzeti_jelentes_2003.pdf). Utolsó letöltés: 2015.06.10.
- Szabó József (2009): A helyi media lehetőségei az informális tanulási folyamatban. In: Forray Katalin, Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem. 370–376.
- Szabó József (2012): *A felnőttoktatás társadalmi vonatkozásai különös tekintettel a helyi médiára*. Habilitációs dolgozat. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés és Művelődéstudományi Doktori Program.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Gyorsuló idő sorozat. Budapest, Magvető Kiadó
- Szabó Tamás (2002): Jelen és távlatok. *Magyar Edző* 3. 21–22.
- Székely Anna (2005): Ifjúságkultúra, zene, életmód. In Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest, L’Harmattan Kiadó. 40–57.
- Székely László (2015). Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-7619/2013. számú ügyben. [http://www.ajbh.hu/documents/10180/1957691/Jelent%C3%A9s+a+fogyat%C3%A9kkal+%C3%A9l%C5%91%20gyermekek+jogair%C3%B3l+7619\\_2013/58c40f78-c952-4b90-9a4a-bbb8e63a9737](http://www.ajbh.hu/documents/10180/1957691/Jelent%C3%A9s+a+fogyat%C3%A9kkal+%C3%A9l%C5%91%20gyermekek+jogair%C3%B3l+7619_2013/58c40f78-c952-4b90-9a4a-bbb8e63a9737), Utolsó letöltés: 2017.02.15.
- Takács Ferenc (1989): Az életmód és a testkultúra néhány szociológiai megközelítése. *Testnevelés és Sporttudomány* 1. 10–20.
- Takács Ferenc (2005): A kultúra történeti formái és a testkultúra. *Kalokagathia* 1-2, 7-14.
- Tari-Keresztes Noémi (2009): *Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Magatartástudományi Program.
- Telama, Risto, Yang, Xiaolin, Viikari, Jorma, Valimaki, Ilkka, Wanne, Olli, Raitakari, Olli (2005): Physical Activity from Childhood to Adulthood: A 21-Year Tracking Study. *American Journal of Preventive Medicine* 9. 267–273.
- Teneva, Maria, Ivanova, Veselina (2012): Self-Evaluation of the Achievements in Physical Education of 8-11 Year Old Children. *APES* 2. 2. 173–176.
- Tistyán László, Füzesi Zsuzsa (2000): *Kábítószer-fogyasztás a középiskolások körében: egy szociológiai vizsgálat eredményei*. Pécs. Fact Intézet
- Tóth László (2015): A motiváció, mint folyamat komplex értelmezése az iskolai Testnevelés és sport műveltségi terület keretében. In: Révész László, Csányi

- Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 105-135.
- Tózsza-Rigóné Nagy Judit (2011): *A mindennapos testnevelés komplex programja Hódmezővásárhelyen 2005-2009-ig:* Megvalósulás, hatékonyságvizsgálat, szoftverfejlesztés. PhD disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Szeged.  
[http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1488/1/ertekezes\\_ekezetnelk.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1488/1/ertekezes_ekezetnelk.pdf), Utolsó letöltés: 2015.06.17.
- Trencsényi László (2016). Elfogult, bár szakmai érvelésre törő oktatásügyi körkép 2016. In: *A mindennapos testnevelés az elméletben és a gyakorlatban* (konferencia-programfüzet, 11–12). Budapest, MTA PTB Szomatikus-nevelési Albizottság, Magyar Sporttudományi Társaság, Testnevelési Egyetem
- Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Bognár József, Révész László (2006): Sportágválasztás az általános iskolában. *Magyar Sporttudományi Szemle* 1. 21–25.
- Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2007): *A sportági eredményesség néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata birkózásban.* PhD értekezés. Budapest. Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola, Sport, Nevelés és Társadalomtudományi Program. [http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd\\_live/vedes/export/bicserdygabriella.m.pdf](http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd_live/vedes/export/bicserdygabriella.m.pdf) Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Urbán Ágnes (2004): *Az új médiaszolgáltatások piaca.* PhD értekezés. Budapest. Budapesti Corvinus Egyetem. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/225/1/urban\\_agnes.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/225/1/urban_agnes.pdf) Utolsó letöltés: 2015.06.20.
- U.S. Centers for Disease Control and Prevention. (2010): *The Association between School Based Physical Activity, Including Physical Education, and Academic Performance.* Atlanta, GA: U.S.
- US Department of Health and Human Services. Healthy people 2020. Washington, DC: US Department of Health and Human Services; 2010. Available at <http://www.healthypeople.gov/2020>. Accessed August 18, 2011.) Is It Physical Education or Physical Activity? American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. <http://www.aahperd.org/naspe/publications/teachingTools/PAvsPE.CFM>.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan.* Budapest. Osiris Kiadó
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László, Csányi Tamás (2015): *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

- Válková, Hana, Durjonic, Milicica (2014): Contribution of School Physical Education to Total Activity. In Ricky Todao (ed.): *Handbook of Physical Education Research*. New York: Nova Science Publishers. 203-221.
- Vári Beáta, Marton Andrea, Balogh László (2012): A mindennapos testnevelés hatásának követéses vizsgálata 1-4. osztályos tanulók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle* 14. 54. 59–60.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1975): A „szocializáció”-kutatásról-a szociálpszichológia nézőpontjából. In Somlai Péter (szerk.): *Álláspontok a szocializációról*. Szociológiai füzetek, 9. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Vicianá, Jesús, Mayorg-Vega, Daniel, Merino-Marban, Rafael (2014): Physical Education-Based Planning for Developing and Maintaining Students' Health-Related Physical Fitness Levels. In: Ricky Todao (ed.): *Handbook of Physical Education Research*. New York: Nova Science Publishers. 237-253.
- Vuori, Ilkka (2004): Physical Activity as a Disease Risk and Health Benefits of Increased Physical Activity. In Oja P., Borms J. (Eds.): *Perspectives. The multidisciplinary series of physical education and sport science*. Meyer and Meyer Sport, Berlin, 29–96.
- Zrinszky László (2002): *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Zsolnai Anikó, Kinyó László, Jámbori Szilvia (2012): Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti tankönyvkiadó
- Zurc, Joca (2011): Physical Activity of Slovene Children. *Sport: Revija Za Teoreticna in Prakticna Vprasanja Sporta* 59. 3–4. 126–131.
- Wesnes K. A., Pincock C., Richardson D. et al (2003): Breakfast reduces declines in attention and memory over the morning in schoolchildren. *Appetite*, 41. 329–33

## Internet

- Anka Ágnes, Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Fazekas Ágnes, Horváth László, Kézy Zsuzsanna, Menyhárt Anna, Sipos Judit (2015): Dél Alföld megújuló iskolái, <https://www.researchgate.net/publication/284450256> utolsó letöltés: 2017.02.25.
- Az egészségfejlesztés alapelvei: <http://www.oefi.hu/alapelvek.pdf>, Utolsó letöltés: 2014.07.05.
- Az Észak-Alföldi régió stratégiai programja 2007–2013 [http://www.eszakalfold.hu/userfiles/hun/fejlesztési\\_dokumentumok/strategia/EAR\\_Strategia\\_0804.pdf\\_20080421\\_092113.pdf](http://www.eszakalfold.hu/userfiles/hun/fejlesztési_dokumentumok/strategia/EAR_Strategia_0804.pdf_20080421_092113.pdf). Utolsó letöltés: 2015.05.05.
- Cahperd, Granthman (1998): Making the Case for Physical Education in Canada. [http://www.phecanada.ca/sites/default/files/advocacy\\_tools/MakingTheCase-A.pdf](http://www.phecanada.ca/sites/default/files/advocacy_tools/MakingTheCase-A.pdf) Utolsó letöltés: 2015.01.13.

- CDC (2011). Physical Education Curriculum Analysis Tool. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services. <http://www.cdc.gov/healthyyouth/pecat/pdf/PECAT.pdf>. Utolsó letöltés: 2015.01.03.
- Centers for Disease Control and Prevention (2011): Youth Risk Behavior Survey. [www.cdc.gov/yrbs](http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6104.pdf). Accessed August 8, 2012. <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6104.pdf> Utolsó letöltés: 2015.06.20.
- Európai Sport Charta és A Sport Etikai Kódexe (2001): [http://www.europatanacs.hu/pdf/CM\\_Rec\(1992\)14.pdf](http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec(1992)14.pdf), utolsó letöltés ideje: 2013. 01. 03.
- ESPAD (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) Report 2015: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. [http://www.espad.org/sites/espad.org/files/ESPAD\\_report\\_2015.pdf](http://www.espad.org/sites/espad.org/files/ESPAD_report_2015.pdf) utolsó letöltés: 2017. szeptember 24.
- Hargrave Millwood Andrea, Livingstone Sonia (2006): Harm and Offence in Media Context. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/Livingstone-HarmandOffence-ebook.pdf> Utolsó letöltés: 2016.06.21.
- Kaposi József (2013): A tartalmi szabályozás változásai (2011–2013). [http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/A-tartalmi-szabalyozas-valtozasai\\_upsz.pdf](http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/A-tartalmi-szabalyozas-valtozasai_upsz.pdf), Utolsó letöltés: 2015.01.12.
- Magyar Ifjúságkutatás 2016: [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf)
- Magyar Közlöny 162. szám: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2011&szam=162> Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- Mathieson A., Koller T. (2006): Addressing the Socioeconomic Determinants of Healthy Eating Habits and Physical Activity Levels among Adolescents WHO/HBSC. Forum WHO European Office for Investment for Health and Development [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/98231/e89375.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98231/e89375.pdf). Utolsó letöltés: 2015.06.10.
- McLaughlin W., Milbrey, Berman Paul (1975): Macro and Micro Implementation. online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf> utolsó letöltés: 2015.06.20.
- NAT 1995: <http://math.uni-pannon.hu/~lipovitsa/inftan/Natalt.htm>. Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- NAT 2003: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf). Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- NAT 2007: [http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat\\_070815.pdf](http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat_070815.pdf). Utolsó letöltés: 2015.06.21.
- NAT 2012: [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) Utolsó letöltés: 2015.06.21.

Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak>. Utolsó letöltés: 2015.06.22.

### **Forrásmunkák:**

Diczkó Józsefné (1988): Mindennapos testnevelés a nyíregyházi 21. Sz. Általános Iskolában, *Pedagógiai műhely* 14. 2. 16–19.

Franzkowiak, Peter (1986): Risikoverhalten und Gesundheitsbewusstsein bei Jugendlichen. Springer Verlag, Berlin-Heidelberg

Harvard School of Public Health. (2003): *Obesity as a Public Health Issue: A Look at Solutions*. Boston.

Havasi Éva (2010): *Az Észak-alföldi régióinak és ezen belül megyéinek főbb jellegzetességei a statisztikai adatok és mutatószámok tükrében*. Debreceni Egyetem. Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék.

Istvánfi Csaba (2007): Iskolai testnevelésünk az Európai Unió törekvések tükrében. [http://tf.hu/wp-content/uploads/2009/09/pub\\_071113.pdf](http://tf.hu/wp-content/uploads/2009/09/pub_071113.pdf) Utolsó letöltés: 2015.06.09.

Ivanics Géza (1993): Mindennapos testnevelés. *Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat* 4. 1–2. 11–13.

Somhegyi Annamária (2013): A mindennapos testnevelés megvalósítási tapasztalatainak összegzése. <http://gerinces.hu/2013/05/11/a-mindennapi-testneveles-megvalositasanak-tapasztalatainak-osszegzese/> utolsó letöltés: 2015.06.25.

Szegfű Imre (1989): Történeti áttekintés a mindennapos testedzésről. In: Süli József (szerk.) *A mindennapos testedzés kézikönyve*. A Csongrád Megyei Tanács V.B. művelődési osztálya és Pedagógiai Intézete kiadványa. 2–6.

Udvarhelyi Ferencné (1989): Ötletek és módszerek a mindennapos testgyakorlás megszervezéséhez. *A mindennapos testedzés kézikönyve*. A Csongrád Megyei Tanács V.B. Művelődési osztálya és Pedagógiai Intézete kiadványa. 40–63.

Zagyvai Sándor–Vass József–Havril János (1989): *A mindennapos testnevelés tapasztalatai Nógrád megye általános iskoláiban*: Tematikus vizsgálat. Salgótarján. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet.

# 11. MELLÉKLETEK

## 1. sz. melléklet: Egészségügyi problémák megoszlásai

Az alábbi egészségi problémákat milyen gyakran tapasztalod magadon?	Féjfájás.	Gyomor vagy hasfájás	Hatfájás	Kedvtelenség	Ingerlékenység	Idégség	Elalvási nehézség	Szédülés	Fáradtság	
Asymp. Sig.	,000	,000	,694	,000	,001	,000	,000	,007	,000	N=1078
fiú	600,16	602,21	537,51	581,83	566,46	570,91	573,91	552,12	582,56	
leány	487,80	485,86	531,00	495,81	505,14	499,35	498,73	510,13	500,68	
Asymp. Sig.	,001	,786	,772	,539	,004	,001	,037	,994	,672	N=1104
5. évfolyam	618,11	558,39	562,69	570,28	599,68	609,17	557,18	537,82	568,94	
6. évfolyam	534,98	537,35	542,46	545,05	536,73	535,60	507,13	541,72	551,06	
7. évfolyam	529,27	559,75	540,10	539,89	544,05	535,69	575,51	540,09	535,70	
8. évfolyam	531,46	555,97	543,85	533,98	508,24	502,87	543,74	544,23	551,39	
Asymp. Sig.	,744	,948	,840	,000	,012	,031	,030	,089	,050	N=1071
falú	518,65	529,55	521,96	464,77	506,09	485,98	538,82	515,93	497,16	
község	524,97	533,00	517,68	506,95	569,78	530,70	536,38	543,21	536,24	
kisváros	549,99	534,11	535,60	547,69	561,39	559,83	542,66	525,91	541,20	
középváros	518,30	563,06	547,22	550,82	523,70	541,42	511,56	513,14	595,17	
nagyváros	541,39	532,57	498,15	514,60	411,64	447,20	396,22	435,60	475,30	
megyeszékhely	550,27	535,80	539,40	579,11	530,42	546,94	539,24	547,47	548,63	
Egészségi állapot megítélése										N=1103
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,003	
Kitűnő	616,11	611,23	593,07	614,84	590,43	573,38	603,60	580,15	582,44	
Jó	532,41	537,70	547,23	542,68	545,39	556,80	529,15	528,10	557,56	
Megfelelő	506,73	487,98	483,57	454,53	482,23	469,60	489,39	518,01	485,07	
Rossz	457,67	558,36	331,13	355,48	427,36	417,08	493,75	442,76	464,81	

2. sz. melléklet: Szabadidő eltöltési szokások megoszlásai

	szíK_média		szíK_tanulás		szíK_társaság		szíH_média		szíH_tanulás		szíH_család		szíH_barátok	
Mi a nemed?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Z	-,842		-4,954		-1,323		-,351		-4,755		-,506		-4,673	
p	,400		,000		,186		,726		,000		,613		,000	
Fiú	437	486,70	437	430,28	437	465,62	440	484,42	440	434,68	440	485,93	440	435,47
Lány	519	471,60	519	519,10	519	489,34	521	478,11	521	520,12	521	476,84	521	519,45
Hányadik évfolyamba jársz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square	40,876		9,912		6,899		29,536		4,002		10,950		10,913	
p	,000		,019		,075		,000		,261		,012		,012	
5. évfolyam	218	389,92	218	433,31	218	479,45	225	415,24	225	462,19	225	440,66	225	535,19
6. évfolyam	251	473,51	251	495,87	251	516,13	256	468,24	256	485,42	256	486,10	256	495,04
7. évfolyam	251	523,58	251	500,43	251	452,01	247	515,69	247	513,91	247	495,49	247	453,93
8. évfolyam	250	542,66	250	505,61	250	493,65	247	547,07	247	488,28	247	525,61	247	471,79
Milyen típusú településen élsz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square	64,377		37,362		12,733		30,811		18,963		1,647		13,709	
p	,000		,000		,026		,000		,002		,896		,018	
Falu	210	510,36	210	436,41	210	433,08	212	471,64	212	460,72	212	469,75	212	430,88
Község	114	510,62	114	439,74	114	469,87	114	479,73	114	439,08	114	465,42	114	455,08
Kisváros	210	503,72	210	433,20	210	519,14	206	504,00	206	440,81	206	489,85	206	500,54
Középváros	102	579,26	102	445,12	102	458,31	105	581,73	105	482,35	105	457,82	105	451,80
Nagyváros	40	512,04	40	548,26	40	536,09	43	506,03	43	591,80	43	493,50	43	501,92
Megye-székhely	274	368,58	274	553,44	274	474,46	274	416,76	274	514,26	274	484,27	274	511,59
Milyen szinten sportolsz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square	28,508		15,695		3,525		9,555		10,989		,962		11,368	
p	,000		,000		,172		,008		,004		,616		,003	
Hobbi	412	426	412	420	412	406	412	414,1	412	416,8	412	415,8	412	398,7
Iskola	166	464,7	166	346,4	166	388	162	448,6	162	356,1	162	394,3	162	375,8
Egyesület	241	345,6	241	436,1	241	431,5	244	375,8	244	432,5	244	408,9	244	450,1



	sziK_média		sziK_tanulas		sziK_társaság		sziH_média		sziH_tanulás		sziH_család		sziH_barátok	
Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square	50,873		77,767		12,379		32,949		38,324		2,223		18,907	
p	,000		,000		,089		,000		,000		,946		,008	
Nincs általános iskola	30	604	30	272,9	30	398,5	31	559,7	31	381,4	31	468,4	31	405,4
Általános iskola	123	579,5	123	340,3	123	455,5	126	545,3	126	390,7	126	489,3	126	437,8
Szakiskola, szakmunkás-képző	146	515,5	146	407	146	454,9	141	529,4	141	421,9	141	457,6	141	475,1
Szaközépiszkola	153	414,6	153	490,3	153	507,2	154	428	154	449,2	154	454,5	154	480,5
Gimnázium	121	443,2	121	498,7	121	494,3	119	475,2	119	492,2	119	472,7	119	495,4
Felsőfokú szakképzés	78	497,4	78	503	78	488,1	76	480,1	76	494,7	76	494,6	76	412,3
Főiskola	147	425,2	147	532,6	147	487,4	153	429,1	153	537,7	153	479,2	153	537,2
Egyetem	140	409,8	140	557,4	140	420,5	142	414,3	142	535,2	142	467	142	443,3
Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Chi square	45,872		64,466		14,430		27,152		45,376		9,622		11,204	
p	,000		,000		,044		,000		,000		,211		,130	
Nincs általános iskola	29	630,6	29	348,7	29	339,7	28	609,9	28	405,6	28	414	28	364,7
Általános iskola	113	588,8	113	319,1	113	458,9	118	539,3	118	355,5	118	471	118	435,2
Szakiskola, szakmunkás-képző	198	480	198	427,3	198	466,8	186	488,2	186	411,2	186	480,4	186	475,5
Szaközépiszkola	182	441,4	182	498,8	182	484,9	186	458,8	186	510,6	186	421,7	186	487,8
Gimnázium	90	450,3	90	494,5	90	527,4	91	455,3	91	499,7	91	465	91	481,5
Felsőfokú szakképzés	87	426,5	87	513,3	87	487,3	89	390,3	89	504,8	89	488,7	89	497,2
Főiskola	93	415	93	532,7	93	447	95	443,4	95	516,2	95	499,4	95	494,3
Egyetem	141	420,5	141	535,1	141	439	142	439,6	142	516,7	142	488,5	142	435,4

3. sz. melléklet: Sportolási szokások megoszlásai

		Hetente legalább háromszor sportolok (48,1%)	Hetente kétszer sportolok (19,4%)	Hetente egyszer sportolok (17,5%)	Egyáltalán nem sportolok (15%)	Mean Rank	
Nem	Asymp. Sig.					p<0,001	N=1087
	fiú	61,80%	14%	13,80%	10,40%	472,42	
	leány	37,60%	23,60%	19,70%	18,90%	604,97	
Évfolyam	Asymp. Sig.					p=0,002	N=1113
	5	51,9%	17,0%	19,7%	11,4%	533,60	
	6	49,8%	21,2%	18,2%	10,8%	536,01	
	7	39,3%	21,8%	17,1%	21,8%	615,83	
	8	52,2%	16,9%	14,0%	16,9%	542,08	
Település típus	Asymp. Sig.					p=0,009	N=1080
	falu	44,0%	18,8%	20,0%	17,2%	567,58	
	község	46,2%	22,0%	19,7%	12,1%	539,96	
	kisváros	39,2%	25,9%	19,8%	15,1%	576,73	
	középváros	52,1%	10,3%	14,5%	23,1%	549,11	
	nagyváros	53,2%	10,6%	21,3%	14,9%	528,03	
	megyeszékhely	56,6%	18,5%	12,3%	12,6%	489,09	
Sport.gyak most	Asymp. Sig.	Pearson Chi-Square anya p<0,001, apa: p<0,001					
Soha	anya	41,0%	13,6%	17,9%	28,6%	541,14	N=927
	apa	39,0%	14,7%	18,9%	27,3%	536,44	N=766
Alkalomszerűen	anya	47,5%	22,1%	18,1%	12,3%	470,33	
	apa	48,5%	22,1%	17,3%	11,9%	455,16	
Hetente egyszer-kétszer	anya	52,6%	26,6%	16,4%	4,2%	423,58	
	apa	52,0%	20,4%	17,8%	9,7%	437,74	
Hetente legalább háromszor	anya	52,1%	22,7%	15,3%	9,8%	441,79	
	apa	57,6%	23,0%	11,5%	7,8%	403,60	
Sport.gyak régen	Asymp. Sig.	Pearson Chi-Square anya p<0,001, apa: p<0,001					
Soha	anya	40,3%	9,6%	12,9%	37,0%	449,60	N=745
	apa	40,0%	13,3%	13,3%	33,3%	459,93	N=766
Alkalomszerűen	anya	32,2%	20,4%	26,9%	20,4%	447,34	
	apa	39,3%	18,6%	21,3%	20,6%	441,03	
Hetente egyszer-kétszer	anya	47,0%	23,7%	19,4%	7,6%	371,68	
	apa	48,7%	22,1%	18,9%	10,1%	386,46	
Hetente legalább háromszor	anya	60,6%	18,1%	12,9%	8,3%	324,46	
	apa	59,0%	18,0%	13,8%	9,0%	349,12	

## 4. sz. melléklet: A testnevelés tantárgy kedveltségének megoszlásai

		Nagyon szeretem (45%)	Szeretem (47,1%)	Nem szeretem (7,9%)		
Nem	Asymp. Sig.	Pearson Chi- Square = 55,185 p<0,001				
	fiú	57%	39%	5%		N= 1061
	leány	36%	54%	10%		
Évfolyam	Asymp. Sig.	Pearson Chi- Square =29,445 p<0,001				N=1086
	5	27,6%	22,5%	13,3%	8,0%	
	6	29,4%	25,4%	18,3%	32,0%	
	7	21,5%	26,8%	30,0%	48,0%	
	8	21,5%	25,4%	38,3%	12,0%	
elepülés típus	Asymp. Sig.	Pearson Chi- Square =6,829 p=0,962				N=1057
	falu	21,5%	24,5%	24,1%	24,0%	
	község	12,4%	12,3%	11,1%	12,0%	
	kisváros	21,7%	21,7%	16,7%	16,0%	
	középváros	11,2%	10,9%	5,6%	12,0%	
	nagyváros	4,8%	3,8%	5,6%	8,0%	
	megyeszékhely	28,4%	26,8%	37,0%	28,0%	
Sport.gyak most	Asymp. Sig.	Pearson Chi-Square anya 7,435 p=0,195, apa; 12,337 p=0,195				
Soha	anya	30%	33%	35%	38%	N=934
	apa	24%	33%	31%	28%	
Alkalomszerűen	anya	32%	31%	25%	43%	
	apa	29%	29%	31%	44%	
Hetente egyszer- kétszer	anya	20%	19%	27%	10%	
	apa	25%	19%	21%	11%	
Hetente legalább háromszor	anya	18%	16%	12%	10%	
	apa	22%	20%	17%	17%	
Sport gyak régen	Asymp. Sig.	Pearson Chi-Square anya 24,653 p=0,003, apa 24,575 p=0,003				
Soha	anya	8%	8%	18%	19%	N= 752
	apa	5%	9%	16%	27%	
Alkalomszerűen	anya	15%	26%	23%	31%	
	apa	17%	22%	24%	20%	
Hetente egyszer- kétszer	anya	29%	27%	21%	31%	
	apa	19%	23%	18%	13%	
Hetente legalább háromszor	anya	49%	40%	38%	19%	
	apa	59%	46%	42%	40%	

5 sz. melléklet: A Nemzeti alaptanterv céljaiból alkotott faktorok megoszlása

FAKTOROK	káros_magatartás		sport_egészség		tudatos_táplálkozás		Csoportátlag	
Hányadik évfolyamba jársz?	N=1034	Mean Rank	N=1112	Mean Rank	N=1072	Mean Rank	N=941	Mean Rank
Asymp. Sig.	,000		,067		,000		Chi-Square=31,378 p<0,001	
5	241	436,85	263	566,77	251	586,83	216	529,00
6	281	507,86	297	569,07	288	559,80	263	494,16
7	254	525,44	280	513,14	267	529,70	228	400,03
8	258	595,51	272	577,49	266	470,60	234	460,59
Milyen típusú településen élsz?	N=1007	Mean Rank	N=1080	Mean Rank	N=1042	Mean Rank	N=918	Mean Rank
Asymp. Sig.	,000		,000		,322		Chi-Square=6,311 p=0,277	
Falu	230	556,14	250	495,28	239	512,63	200	452,99
Község	121	525,59	132	534,38	129	520,66	109	437,80
Kisváros	220	551,20	232	510,06	224	529,03	198	469,71
Középváros	107	592,36	117	513,46	109	574,33	99	496,86
Nagyváros	44	450,40	47	539,35	48	461,16	41	394,98
Megyeszékhely	285	391,43	302	614,65	293	513,58	271	461,69
Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?	N=922	Mean Rank	N=1067	Mean Rank	N=1028	Mean Rank	N=904	Mean Rank
Asymp. Sig.	,000		,000		,027		Chi-Square=21,475 p=0,003	
Nem fejezte be az általános iskolát	29	699,84	34	434,10	32	532,38	23	481,67
Általános iskola	141	667,80	155	491,03	147	587,04	123	515,01
Szakiskola, szakmunkásképző	154	528,89	162	457,88	157	476,33	130	488,95
Szaközépfiskola	159	450,55	173	494,92	168	472,93	153	462,37
Gimnázium	125	459,99	133	558,62	128	521,29	120	443,83
Felsőfokú szakképzés	79	501,66	84	554,30	82	496,16	69	414,26
Főiskola (diplomát adó alapképzés)	153	409,76	166	570,79	156	511,39	150	429,45
Egyetem (diplomát adó mesterképzés)	152	428,70	160	646,88	158	532,61	136	397,56
Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?	N=985	Mean Rank	N=1059	Mean Rank	N=1021	Mean Rank	N=897	Mean Rank
Asymp. Sig.	,000		,000		,147		Chi-Square=23,119 p=0,002	

FAKTOROK	káros_magatartás		sport_egészség		tudatos_táplálkozás		Csoportátlag	
Nem fejezte be az általános iskolát	33	689,33	36	373,25	36	489,72	28	402,77
Általános iskola	128	627,52	140	481,53	134	574,71	103	519,65
Szakiskola, szakmunkás-képző	203	532,21	215	466,97	207	501,61	181	471,82
Szaközépfiskola	194	467,59	207	528,39	199	482,76	185	469,52
Gimnázium	90	478,00	98	549,74	93	477,03	85	413,81
Felsőfokú szakképzés	91	418,06	99	618,21	96	530,45	81	435,37
Főiskola (diplomát adó alapképzés)	99	431,64	106	570,53	102	497,36	100	384,79
Egyetem (diplomát adó mesterképzés)	147	408,08	158	601,84	154	527,09	134	423,68

6. sz. melléklet: Az egészségmagatartást meghatározó faktorok megoszlásai

FAKTOROK	A testnevelés hatása		A testnevelő személyének a hatása		A testnevelés órákon lévő tevékenység		Nehézségek a testnevelésórán		Pozitívumok a testnevelés órákon		
Hányadik évfolyamba jársz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=941
Asymp. Sig.	,000		,001		,000		,922		,041		
5	216	518,43	216	524,93	216	568,61	216	476,13	216	454,20	
6	263	520,51	263	474,54	263	446,51	263	477,64	263	483,19	
7	228	391,62	228	422,57	228	410,41	228	466,15	228	505,59	
8	234	448,92	234	464,43	234	467,47	234	463,52	234	439,11	
Milyen típusú településen élsz?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=647
Asymp. Sig.	,424		,283		,007		,000		,655		
Falu	200	322,56	200	330,64	200	343,62	200	364,56	200	333,95	
Község	109	329,52	109	309,98	109	302,02	109	343,65	109	303,54	
Kisváros	198	339,10	198	314,05	198	314,70	198	302,95	198	330,39	
Középváros	99	295,40	99	356,07	99	358,45	99	273,19	99	320,28	
Nagyváros	41	312,46	41	299,54	41	248,46	41	298,24	41	308,00	
Mi a nemed?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=925
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019		,899		,410		,019		,006		
Fiú	433	484,91	433	461,82	433	455,29	433	441,10	433	437,40	
Lány	492	443,72	492	464,04	492	469,78	492	482,28	492	485,53	
Általánosságban mennyire szereted a testnevelés órát?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=922
Asymp. Sig.	,000		,002		,000		,000		,001		
Nagyon szeretem	430	571,40	430	497,35	430	499,62	430	390,99	430	472,52	
Szeretem	425	390,04	425	433,15	425	442,14	425	500,18	425	468,16	
Nem szeretem	48	214,94	48	421,60	48	305,60	48	642,48	48	311,81	
Nagyon nem szeretem	19	195,63	19	385,05	19	425,58	19	734,84	19	441,42	

FAKTOROK	A testnevelés hatása		A testnevelő személyének a hatása		A testnevelés órákon lévő tevékenység		Nehézségek a testnevelés órákon		Pozitívumok a testnevelés órákon		
Milyen rendszerességgel szokott az édesanyád sportolni?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=817
Asymp. Sig.	,023		,843		,224		,721		,354		
Soha	252	377,82	252	401,22	252	429,49	252	419,73	252	395,62	
Alkalomszerűen	264	410,95	264	406,21	264	406,38	264	399,71	264	420,51	
Hetente egyszer-kétszer	160	451,18	160	414,31	160	379,91	160	416,23	160	392,94	
Hetente legalább háromszor	141	413,21	141	422,09	141	410,29	141	399,02	141	429,60	
Milyen rendszerességgel szokott az édesapád sportolni?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=788
Asymp. Sig.	,162		,016		,027		,746		,936		
Soha	215	368,21	215	374,72	215	434,35	215	388,58	215	395,60	
Alkalomszerűen	240	392,10	240	374,14	240	383,77	240	403,25	240	390,73	
Hetente egyszer-kétszer	173	413,02	173	405,08	173	377,80	173	382,06	173	403,35	
Hetente legalább háromszor	160	413,40	160	440,17	160	375,09	160	402,78	160	389,12	
Régen, amikor az édesanyád fiatal gyermek volt, milyen rendszerességgel sportolt?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N=631
Asymp. Sig.	,022		,580		,448		,738		,203		
Soha	50	268,53	50	321,53	50	344,03	50	337,81	50	294,85	
Alkalomszerűen	121	284,18	121	298,29	121	330,44	121	324,26	121	307,56	
Hetente egyszer-kétszer	180	327,17	180	327,89	180	306,53	180	312,70	180	301,01	
Hetente legalább háromszor	280	331,05	280	315,03	280	310,84	280	310,66	280	333,06	



FAKTOROK	A testnevelés hatása		A testnevelő személyének a hatása		A testnevelés órákon lévő tevékenység		Nehézségek a testnevelés órákon		Pozitívumok a testnevelés órákon	
Régen, amikor az édesapád fiatal gyermek volt, milyen rendszerességgel sportolt?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Asymp. Sig.	,012		,597		,685		,247		,343	
Soha	51	262,52	51	307,99	51	327,46	51	364,48	51	308,60
Alkalomszerűen	120	302,49	120	313,45	120	341,92	120	337,56	120	339,98
Hetente egyszer-kétszer	131	351,42	131	340,77	131	333,64	131	335,55	131	304,59
Hetente legalább háromszor	351	335,63	351	329,26	351	319,36	351	314,75	351	333,60
Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Asymp. Sig.	,118		,110		,000		,025		,111	
Nem fejezte be az általános iskolát	23	357,96	23	544,87	23	538,43	23	512,43	23	455,48
Általános iskola	123	496,29	123	490,66	123	524,19	123	506,60	123	470,01
Szakiskola, szakmunkásképző	130	461,66	130	489,09	130	516,77	130	487,76	130	423,07
Szaközépisikola	153	462,62	153	430,83	153	427,74	153	429,41	153	475,82
Gimnázium	120	477,58	120	446,11	120	444,15	120	468,35	120	464,55
Felsőfokú szakképzés	69	414,96	69	427,91	69	461,57	69	414,95	69	452,53
Főiskola (diplomát adó alapképzés)	150	428,02	150	438,72	150	385,80	150	432,78	150	480,60
Egyetem (diplomát adó mesterképzés)	136	432,66	136	425,08	136	415,89	136	412,52	136	396,42
Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
Asymp. Sig.	,051		,339		,000		,028		,631	
Nem fejezte be az általános iskolát	28	330,46	28	476,21	28	499,11	28	539,75	28	443,82
Általános iskola	103	500,88	103	460,94	103	513,58	103	503,46	103	472,32
Szakiskola, szakmunkásképző	181	443,01	181	484,77	181	487,01	181	433,79	181	451,15
Szaközépisikola	185	464,37	185	435,45	185	445,95	185	447,53	185	458,96

FAKTOROK	A testnevelés hatása		A testnevelő személyének a hatása		A testnevelés órákon lévő tevékenység		Nehézségek a testnevelés órákon		Pozitívumok a testnevelés órákon	
Gimnázium	85	461,92	85	463,81	85	451,87	85	493,29	85	394,02
Felsőfokú szakképzés	81	463,78	81	433,99	81	394,23	81	432,18	81	441,59
Főiskola (diplomát adó alapképzés)	100	409,65	100	408,18	100	352,33	100	432,06	100	444,27
Egyetem (diplomát adó mesterképzés)	134	433,00	134	434,68	134	445,19	134	405,46	134	458,38

Kiadta: Belvedere Meridionale, Szeged  
[www.belvedere.hu](http://www.belvedere.hu)  
[szerk@belvedere.meridionale.hu](mailto:szerk@belvedere.meridionale.hu)  
Kiadóvezető: Dr. Jancsák Csaba  
Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila  
Nyomta: A-Színvonal 2000 Nyomdaipari Kft., Szeged